

Slávka ČEPELOVÁ – Lívia HASAJOVÁ

**VYBRANÉ KAPITOLY Z
MANAŽMENTU
INKLUZÍVNEJ ŠKOLY**

**(V KONTEXTE PSYCHOEDUKAČNEJ DIMENZIE INKLÚZIE
ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL)**



Vysoká škola DTI 2020

Názov: VYBRANÉ KAPITOLY Z MANAŽMENT INKLUZÍVNEJ ŠKOLY (V KONTEXTE PSYCHOEDUKAČNEJ DIMENZIE INKLÚZIE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL)

**Autori: PhDr. Slávka Čepelová, PhD.
PaedDr. Lívia Hasajová, PhD.**

Recenzenti:

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.

JUDr. PhDr. Ing. Marian Horváth, Ph.D.

Počet AH: 6,1

Počet strán: 110

Rok vydania: 2020

Vydanie: prvé

Vydavateľ: Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

ISBN: 978-80-8222-016-5

Vysokoškolské učebné texty schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 24.6. 2020 v edícii: Skriptá a učebné texty pod číslom S18/2020. Učebné texty vznikli s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom ako otvorený vzdelávací zdroj.

Vysokoškolské učebné texty vznikli ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0142/19 Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl.

OBSAH

OBSAH	5
ÚVOD.....	7
1 ŠKOLA AKO SÚČASŤ INKLUZÍVNEJ EDUKAČNEJ REALITY VO VZŤAHU K PSYCHOEDUKAČNEJ DIMENZII INKLÚZIE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL	9
1.1 Socializácia v prostredí sociálnej a edukačnej reality.....	9
1.2 Inklúzia a sociálna inklúzia v súvislosti so psychoedukačnou dimenziou inklúzie žiakov stredných škôl.....	11
1.3 Objekty a subjekty inkluzívnej edukačnej reality v prostredí školy	20
1.4 Postavenie, význam a funkcie inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl	24
2 MANAŽMENT INKLUZÍVNEJ ŠKOLY V KONTEXTE PSYCHOEDUKAČNEJ DIMENZIE INKLÚZIE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL..	40
2.1 Špecifiká manažmentu, ponímanie manažmentu a systém manažmentu	41
2.2 Špecifiká manažmentu inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl.....	50
2.2.1 Funkcie riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy.....	52
2.2.2 Metódy riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy	54
2.2.3 Psychologické aspekty riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy ..	56
2.2.4 Štruktúra riadenia školy ako súčasť manažmentu inkluzívnej školy	69
2.2.5 Subjekty vnútorného riadenia školy ako súčasť manažmentu inkluzívnej školy....	77
ZÁVER	96
ZOZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÝCH PRAMEŇOV	98

ÚVOD

Manažment inkluzívnej školy považujeme za tému veľmi aktuálnu, a preto sa budeme tejto problematike venovať v texte jednotlivých kapitol a podkapitol. Súčasť bude tvoriť problematika manažmentu inkluzívnej školy z multidisciplinárneho hľadiska. Pozornosť v nej budeme venovať postaveniu, významu a funkciám inkluzívnej školy, socializácii v inkluzívnych školách, činiteľom socializácie v prostredí inkluzívnej školy a podobne. V nej kľúčovú úlohu zohráva najmä pedagóg, profesia pedagóga vyžaduje isté predpoklady, ktorými by mal dobrý učiteľ disponovať. Tieto mu umožňujú optimálne spĺňať požiadavky. Postavenie pedagóga je o to náročnejšie, že v súčasnej spoločnosti získavaj stále väčší vplyv vo vzdelávaní požiadavky, súvisiace s inkluzívnymi opatreniami v sociálnom i edukačnom prostredí.

Hlavným cieľom predložených vysokoškolských učebných textov je poukázať na širšie súvislosti, v kontexte ktorých má byť realizovaná edukačná inklúzia žiakov stredných škôl. V prvej kapitole vysokoškolských učebných textov budeme rozpracovávať tému školy ako súčasti inkluzívnej edukačnej reality vo vzťahu k psychoedukačnej dimenzii inklúzie žiakov stredných škôl. Súčasťou prvej kapitoly bude téma socializácie v prostredí sociálnej a edukačnej reality. Na túto tému nadviažeme tematikou inklúzie a sociálnej inklúzie v súvislosti so psychoedukačnou dimenziou inklúzie žiakov stredných škôl, postupne vymedzíme, charakterizujeme a opíšeme objekty a subjekty inkluzívnej edukačnej reality v prostredí školy a zameriame pozornosť na rozpracovanie postavenia, významu a funkcií inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl.

V druhej kapitole vysokoškolských učebných textom sa budeme zameriavať na rozpracovanie manažmentu inkluzívnej školy v súvislosti so psychoedukačnou dimenziou inklúzie žiakov stredných škôl. V prvej podkapitole sa sústredíme na špecifiká manažmentu, ponímanie manažmentu a systém manažmentu ako východiskovej vednej disciplíny, v ďalšej časti opíšeme špecifiká manažmentu inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl. Súčasťou druhej kapitoly bude aj problematika funkcií riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy, opíšeme tu aj metódy riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy, zaoberať sa budeme aj psychologickými aspektmi riadenia ako východiskami manažmentu inkluzívnej školy.

Ďalšiu podkapitolu bude tvoriť téma štruktúry riadenia školy a subjekty vnútorného riadenia školy ako súčasť manažmentu inkluzívnej školy.

Zámerom autoriek je osloviť budúcich pedagógov, študentov učiteľstva, riaditeľov škôl a všetkých pomáhajúcich profesií, participantov v inkluzívnom tíme školy, (školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, koordinátor prevencie atď.) a iných záujemcov o odbor a poznatky zo školského manažmentu ako samostatnej vednej disciplíny či súvisiacich vedných disciplín. Informácie z predložených vysokoškolských učebných textov môžu pomôcť riaditeľom škôl v predpokladanom procese riadenia inkluzívnych tímov v školách a perspektívne inkluzívnych škôl.

1 ŠKOLA AKO SÚČASŤ INKLUZÍVNEJ EDUKAČNEJ REALITY VO VZŤAHU K PSYCHOEDUKAČNEJ DIMENZII INKLÚZIE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

Kľúčové slová: inklúzia, edukačná inklúzia, sociálna inklúzia, inkluzívny prístup, žiaci, škola, stredná škola, inkluzívna škola, socializácia, sociálna realita, edukačná realita

V prvej kapitole vysokoškolských učebných textov budeme rozpracovávať tému školy ako súčasti inkluzívnej edukačnej reality vo vzťahu k psychoedukačnej dimenzii inklúzie žiakov stredných škôl. Súčasťou prvej kapitoly bude téma socializácie v prostredí sociálnej a edukačnej reality. Na túto tému nadviažeme tematikou inklúzie a sociálnej inklúzie v súvislosti so psychoedukačnou dimenziou inklúzie žiakov stredných škôl, postupne vymedzíme, charakterizujeme a opíšeme objekty a subjekty inkluzívnej edukačnej reality v prostredí školy a zameriame pozornosť na rozpracovanie postavenia, významu a funkcií inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl.

1.1 Socializácia v prostredí sociálnej a edukačnej reality

Život človeka a jeho pôsobenie v sociálnej skupine či v spoločnosti ovplyvňuje široká škála parametrov ľudského života, životných podmienok jednotlivca, spoločenskej skupiny, ako aj spoločnosti (podrobnejšie napr. Žiaková a kol. (2008); Balogová (2005, 2015a,b,c; 2018); Balogová a kol. (2003)). Kvalita života je výsledkom vzájomného pôsobenia sociálnych, zdravotných, ekonomických a environmentálnych podmienok týkajúcich sa ľudského a spoločenského rozvoja. Na jednej strane vystupujú tieto podmienky ako objektívny základ pre dobrý život, na strane druhej subjektívne prežívanie dobrého života. Objektívna stránka zahŕňa napĺňanie sociálnych a kultúrnych potrieb v závislosti od materiálnej dostupnosti, spoločenskej akceptácie a fyzického zdravia jednotlivca. Subjektívne prežívanie kvality života zahŕňa dobrý životný pocit, pohodu a spokojnosť

jednotlivca s vlastným životom (Holková a Veselková, 2019) a to aj v súlade s princípmi inkluzívnosti v každodennom živote človeka.

V procese **socializácie** je človek vystavený rôznym **socializačným činiteľom**, ktoré predstavujú nároky danej spoločnosti. Tie musí jedinec, ktorý chce byť úspešne integrovaný, akceptovať. Ide o proces sociálneho učenia a zároveň aj proces aktívneho rozvoja schopností (Nakonečný, 2009). Jedným z perspektívnych pohľadov je inklúzia vo všetkých typoch prostredí, teda aj sociálna inklúzia.

V dôsledku socializácie človek nadobúda špecificky ľudské spôsoby psychického reagovania, vnímania, myslenia, cítenia. Rozvíjajú sa vyššie psychické potreby, skultúrňuje sa uspokojovanie biologických potrieb, osvojuje si sebaovládanie či rozvíja vôľové vlastnosti. Učí sa riadiť a ovládať svoje správanie, osvojuje si istú disciplínu, resp. seba disciplínu a isté vedomosti, zručnosti, pracovné a sociálne návyky, ktoré sú veľmi potrebné pri rodinnom a spoločenskom nažívaní. Učí sa prispôbovať si prostredie na základe poznania zákonov prírody a spoločnosti. V procese socializácie si teda človek osvojuje všetky znaky prežívania a správania, ktoré mu pomáhajú zvládať sociálny kontakt a interakcie s inými ľuďmi. Človek je členom rozmanitých spoločenských skupín. Z príslušnosti k spoločenským skupinám vyplývajú pre každého člena nejakej skupiny isté povinnosti a práva. Každá skupina si svojimi špecifickými požiadavkami kladie nároky na utváranie osobnosti. Osobnosť ako sociálna bytosť preberá normy správania, ale i myslenia a cítenia, ktoré vystupujú ako tradície, obyčaje a mravy, učí sa rešpektovať kultúrne vzorce (podrobnejšie napr. Barnová a kol. 2018, 2019a). Každý jednotlivec má v spoločenskej skupine vymedzené miesto tzv. rolu. Rola predstavuje jeden z najsilnejších faktorov sociálnych charakteristík osobnosti. V rámci socializácie sa uskutočňuje osvojovanie rozličných spoločenských alebo špecifických rolí. Rola je určitý očakávaný spôsob správania sa človeka v sociálnej situácii. Niektoré role človek pociťuje prirodzene, iné ako tlaky rôzneho stupňa (Říčan, 2007). Významným tlakom sa v ostatnom čase stala **potreba sociálnej inklúzie znevýhodnených v širokom sociálnom i edukačnom prostredí** (Lajčin, Krásna a kol., 2020).

Do popredia sa v priebehu života dostáva teda vzťah človeka s ostatnými ľuďmi, kam nesporne patrí aj skupina znevýhodnených. Človek už nie je len uzavretý do seba samého. Dieťa prestáva byť absolútnym JA, čo neskôr považuje za vzťah vzájomnosti. Človek sa stáva autentickým. JA a ten autentický druhý Ty. (Hanobik a Červeň, 2012), čo možno

považovať za jeden zo základných komponentov zvnútornenej inkluzívnej v každodennom živote.

Každodenná **sociálna i edukačná realita** predstavujú nepretržitý sled typizácií, ktoré sa vzťahujú k prítomnosti, ale aj k minulosti a budúcnosti. (Berger, Luckman, In Brnula a kol. 2015). Najdôležitejším znakom ľudskej spoločnosti je jazyk vo verbálnej i neverbálnej podobe. Komunikácia umožňuje zbieranie i opätovné odovzdávanie skúseností reality. Autori vymedzujú sociálnu realitu ako prienik objektívnych daností a subjektívnych interpretácií. Ľudia si v komunikácií rozumejú a zhodujú sa na vnímaní reality, ktorá je výsledkom zdieľania vedomia v sociálnych procesoch. Opakovaním sa sociálne aktivity stávajú „realitou“ a ľudia ich začnú považovať za dané. Ak sú ľudia vychovávaní k tomu, aby určité sociálne aktivity opakovali, stávajú sa produktom spoločnosti. Vytvárajú sa tak konvencie, podľa ktorých ľudia konajú. Sociálna a interpersonálna realita človeka sa vytvára pri interakciách s ostatnými ľuďmi a podčiarkuje význam sociálnej reality teda zmysel pre plnohodnotný ľudský život (Freedman a Combs, 2009).

Človek svojím konaním vytvára **dynamický systém interakcií subjektu so svetom**. Počas činnosti si subjekt (človek) objektivizuje psychický obraz o predmetnej skutočnosti. Činnosť je nevyhnutnou podmienkou vzniku a rozvoja duševného života a formuje sa ním pevná vôľa a zároveň sa rozvíjajú vlastnosti osobnosti (Kubáni, 2013), dávame do pozornosti, že aj vo vzťahu k inkluzívnemu ľudskému bytiu.

1.2 Inklúzia a sociálna inklúzia v súvislosti so psychoedukačnou dimenziou inklúzie žiakov stredných škôl

Sociálnu inklúziu ako proces, ktorý má zlepšiť podmienky, príležitosti či schopnosti jedincov a skupín, čo má viesť k udržaniu dôstojnosti a k efektívnejšiemu zapojeniu osôb do života v spoločnosti vymedzilo UNESCO (1994). Slowík (2007) uvádza, že propagátori sociálnej inklúzie sa k začleneniu znevýhodnených ľudí hovoria, že ide o nekonečný proces, v ktorom sa ľudia so znevýhodnením môžu plne zúčastňovať všetkých aktivít spoločnosti prostredníctvom celej spoločnosti vytvoriť natoľko priaznivé prostredie, aby znevýhodnený jedinec nemusel s vylúčením vôbec stretávať. Podstatou sociálnej inklúzie je zapojenie väčšiny znevýhodnených jedincov do bežných zariadení. Podľa Bartoňovej a Vítkovej

a kol. (2016) v presadzovaní **inkluzívnej spoločnosti** sa teraz aktívne angažuje väčšina európskych štátov, realizujú sa výskumy, ktorých výsledky majú napomôcť zmenu túto presadiť. Autorky uvádzajú, že jednou z krajín je napríklad Veľká Británia, kde vznikol index sociálnej inklúzie, ktorého využitie má mnoho rozmerov. Niekoľkoročný výskum si dal za úlohu vytvoriť praktický návod pre školy a vďaka vytvoreným nástrojom merania mal umožniť sledovanie priebehu inklúzie (Bartoňová a Vítková, a kol. 2016).

Sociálna inklúzia je teda proces, ktorý zabezpečuje, aby tí, ktorí sú v riziku chudoby a **sociálnej exklúzie** (vylúčenia) získali príležitosti a nevyhnutné zdroje na to, aby mohli plne participovať na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom živote a mali takú životnú úroveň a blahobyť, ktorý je považovaný za obvyklý v spoločnosti, v ktorej žijú. Sociálna inklúzia je odborníkmi vnímaná ako súbor aktivít a mechanizmov, ktoré napomáhajú kultúrnej a ekonomickej integrácii a zmysluplnej participácii sociálnych skupín a jednotlivcov vo väčšinovej spoločnosti. Sociálna inklúzia všetkým sociálnym skupinám zabezpečuje väčšiu účasť na rozhodovaní, čo ovplyvňuje ich životy a prístup k základným právam. (Džambarovič, 2010, in Klein – Šilonová a kol, 2014).

V súvislosti so sociálnou inklúziou Európska komisia (2010) navrhla stanoviť na rok 2020 pre EÚ päť merateľných cieľov, ktorými sa bude celý proces riadiť a ktoré sa neskôr stanú vnútroštátnymi cieľmi, a to v týchto oblastiach:

- podpora zamestnanosti,
- výskum a inovácie,
- zmena klímy a energie,
- podpora vzdelávania a
- boj proti chudobe.

Stratégia Európa 2020 (2010) predstavuje víziu európskeho sociálneho trhového hospodárstva v 21. storočí. Základom stratégie sú tri vzájomne sa dopĺňajúce priority:

- Inteligentný rast: vytvorenie hospodárstva založeného na znalostiach a inovácii.
- Udržateľný rast: podporovanie ekologickejšieho a konkurencieschopnejšieho hospodárstva, ktoré efektívnejšie využíva zdroje.
- Inkluzívny rast: podporovanie hospodárstva s vysokou mierou zamestnanosti, ktoré zabezpečí sociálnu a územnú súdržnosť.

Sociálnej inklúzie sa týkajú najmä:

- „Program pre nové zručnosti a nové pracovné miesta“ na modernizovanie trhov práce a posilnenie postavenia ľudí podporovaním rozvíjania ich zručností počas celého ich života s cieľom zvyšovať účasť na trhu práce a lepšie zosúladiť ponuku na trhu práce s dopytom, vrátane pracovnej mobility a
- „Európska platforma na boj proti chudobe“ na zabezpečenie sociálnej a územnej súdržnosti, aby všetci mohli využívať výhody plynúce z rastu a zamestnanosti a aby ľudia žijúci v chudobe a sociálnom vylúčení mali možnosť žiť dôstojný život a aktívne sa podieľať na živote spoločnosti.

Inkluzívny rast – hospodárstvo s vysokou mierou zamestnanosti, ktoré prispieva k hospodárskej, sociálnej a územnej súdržnosti. Inkluzívny rast zahŕňa posilnenie úlohy občanov prostredníctvom vysokej miery zamestnanosti, investovania do zručností, boja s chudobou a modernizácie trhov práce, systémov vzdelávania a sociálnej ochrany s cieľom pomôcť ľuďom predvídať a riadiť zmeny a vytvárať súdržnú spoločnosť. Zároveň je potrebné, aby sa výhody hospodárskeho rastu šírili do všetkých častí Únie, aj do jej najvzdialenejších regiónov, a tým posilňovali územnú súdržnosť. Je potrebné zabezpečiť prístup a možnosti pre všetkých v priebehu ich celého života. Európa musí naplno využívať svoj potenciál pracovných síl, aby mohla čeliť výzvam vyplývajúcim zo starnutia obyvateľstva a rastúcej globálnej konkurencie. Na zvýšenie účasti pracovnej sily, ktorá prispeje k rastu ako aj sociálnej súdržnosti, bude potrebné zabezpečiť politiky na podporu rodovej rovnosti, ako sa píše v Stratégii Európa 2020 (2010). Európa musí konať v týchto oblastiach:

- *Zamestnanosť:* V dôsledku demografického vývoja dôjde k úbytku našich pracovných síl. Iba dve tretiny nášho obyvateľstva v produktívnom veku sú v súčasnosti zamestnané, v porovnaní s viac ako 70 % v USA a Japonsku. Miera zamestnanosti žien a starších pracovníkov je obzvlášť nízka. Kríza tvrdo zasiahla mladých ľudí, miera nezamestnanosti v tejto skupine obyvateľov prekročila 21 %. Hrozí veľké riziko, že ľudia mimo pracovného zaradenia, alebo ľudia so slabou väzbou na pracovný trh, stratia kontakt s trhom práce.
- *Zručnosti:* Približne 80 miliónov ľudí má nízke alebo základné zručnosti, ale celoživotné vzdelávanie prináša výhody prevažne ľuďom s vyšším vzdelaním. Do roku 2020 bude o 16 miliónov pracovných miest viac vyžadovať vysokú úroveň

kvalifikácie, zatiaľ čo dopyt po pracovnej sile s nízkou kvalifikáciou poklesne o 12 miliónov pracovných miest. Dlhší pracovný život si bude zároveň vyžadovať možnosť získavať a rozvíjať nové zručnosti.

- *Boj proti chudobe:* Pred krízou bolo chudobou ohrozených 80 miliónov ľudí, z toho 19 miliónov detí. 8 % pracujúcich ľudí nezarába dostatočne na to, aby sa dostali nad hranicu chudoby. Obzvlášť ohrození sú nezamestnaní. Opatrenia v rámci tejto priority si budú vyžadovať modernizáciu a posilnenie našich politík v oblasti zamestnanosti, vzdelávania a odbornej prípravy a tiež systémov sociálnej ochrany zvyšovaním účasti na pracovnom trhu a znižovaním štrukturálnej nezamestnanosti, ako aj zvyšovaním sociálnej zodpovednosti spoločností v rámci podnikateľskej komunity. V tejto súvislosti bude veľmi dôležitý prístup k zariadeniam starostlivosti o deti a iné závislé osoby. Najdôležitejšie bude uplatňovať zásady flexiistoty a umožniť ľuďom, aby získali nové zručnosti potrebné na prispôbenie sa novým podmienkam a možným zmenám v kariére. Bude potrebné sústrediť sa na boj proti chudobe, sociálnemu vylúčeniu a zmenšeniu rozdielov v oblasti poskytovania zdravotnej starostlivosti s cieľom zabezpečiť, aby rast priniesol úžitok každému. Rovnako dôležitá bude aj naša schopnosť dosiahnuť cieľ spočívajúci v ďalšom podporovaní zdravého a aktívneho starnúceho obyvateľstva s cieľom vytvoriť podmienky pre sociálnu súdržnosť a vyššiu produktivitu.

Týmito cieľmi sa riadili krajiny EÚ počas desiatich rokov a úlohy stále trvajú aj v implementácii jednotlivých bodov do národných programov, bilancovanie nastane po uplynutí roku 2020 (Europa 2020. 2010).

Projekt Europa 2030 (2010) multilateralizmus, inkluzívnosť, rovnosť, udržateľný rozvoj, kolektívna bezpečnosť, dodržiavanie ľudských práv a zásad právneho štátu a spravodlivé postupy v obchode sú dôležité. Európska únia sa musí stať jadrom kontinentu prostredníctvom **stratégií inkluzívnosti** a angažovanosti. Otvorený a inkluzívny prístup sa tiež musí rozšíriť na cezhraničnú spoluprácu Európskej únie s inými regiónmi.

Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj (2015) zaväzuje presadzovať mierumilovné, spravodlivé a inkluzívne spoločnosti, fungujúce bez strachu a násillia. Predsavzali sme si, že do roku 2030 ukončíme chudobu a hlad všade na svete; budeme bojovať s nerovnosťou v rámci krajín aj medzi nimi; vybudujeme mierumilovné, spravodlivé a inkluzívne spoločnosti; budeme chrániť ľudské práva a presadzovať rodovú rovnosť a posilnenie

postavenia žien a dievčat; a zabezpečíme trvalú ochranu planéty a jej prírodných zdrojov. Taktiež sme si predsavzali, že vytvoríme podmienky pre udržateľný, inkluzívny a trvalý rast, zdieľanú prosperitu a dôstojnú prácu pre všetkých s ohľadom na rôzne úrovne národného rozvoja a kapacít. Predstavujeme si svet univerzálnej úcty k ľudským právam a ľudskej dôstojnosti, zákonu, spravodlivosti, rovnosti a nediskriminácii; úcty k rase, etnickému pôvodu a kultúrnej rôznorodosti. Svet rovnakých príležitostí umožňujúcich plnú realizáciu ľudského potenciálu, ktorý prospieva k zdieľanej prosperite. Svet, ktorý investuje do svojich detí, a v ktorom každé dieťa vyrastá v prostredí bez násilia a vykorisťovania. Svet, v ktorom sú každá žena a každé dievča rodovo úplne rovné a všetky právne, sociálne a ekonomické prekážky posilňovania ich postavenia boli odstránené. Spravodlivý, tolerantný, otvorený a sociálne inkluzívny svet, v ktorom sú splnené potreby tých najzraniteľnejších. Trvalo udržateľný rozvoj si uvedomuje, že odstránenie chudoby vo všetkých jej podobách a rozmeroch, boj s nerovnosťou v rámci aj medzi krajinami, ochrana našej planéty, vytváranie trvalého, inkluzívneho a udržateľného ekonomického rastu a podpora sociálnej inklúzie sú navzájom prepojené a závisia jeden od druhého. opri pokračujúcich rozvojových prioritách ako sú odstránenie chudoby, zdravie, vzdelanie a potravinová bezpečnosť a výživa si stanovuje aj široký okruh ekonomických, sociálnych a environmentálnych cieľov. Taktiež sľubuje mierumilovnejšiu a **inkluzívnejšiu spoločnosť**. A, čo je zásadné, definuje prostriedky pre implementáciu. S ohľadom na integrovaný prístup, na ktorom sa dohodli, existujú naprieč novými Cieľmi a súvisiacimi čiastkovými cieľmi hlboké prepojenia a mnohé prierezové prvky. Zaväzujeme sa poskytovať **inkluzívne a spravodlivé kvalitné vzdelanie na všetkých úrovniach**: od skorého detstva, cez základné, stredné, vyššie, technické až po odborné vzdelávanie. Všetci ľudia, bez ohľadu na pohlavie, vek, rasu, alebo etnický pôvod, a osoby s postihnutím, migranti, domorodé obyvateľstvo, deti a mladiství, najmä tí v zraniteľných situáciách, by mali mať prístup k príležitostiam celoživotného vzdelávania, ktoré by im pomohli získať vedomosti a zručnosti potrebné pre využitie príležitostí a pre plnohodnotnú účasť v spoločnosti. Budeme sa snažiť zabezpečiť deťom a mladistvým priaznivé prostredie pre plné uplatnenie ich práv a schopností, a tým pomôcť našim krajinám ťažiť z demografického prínosu, a to aj prostredníctvom bezpečných škôl a súdržných spoločenstiev a rodín. Trvalo udržateľný rozvoj sa nedá uskutočniť bez mieru a bezpečnosti; a mier a bezpečnosť sú ohrozené bez trvalo udržateľného rozvoja. Nová Agenda si uvedomuje potrebu budovania mierumilovných, spravodlivých a inkluzívnych spoločností, ktoré zabezpečujú rovnocenný prístup k spravodlivosti a ktoré sú založené na rešpektovaní ľudských práv (vrátane práva na rozvoj), na účinnom právnom štáte a dobrom

vládnutí na všetkých úrovniach a na transparentných, efektívnych a spoľahlivých inštitúciách. Prispievať k posilneniu postavenia žien a mladých ľudí, jednotlivcov a spoločenských, ako aj k zdraviu, vzdelaniu a cieľom sociálnej inklúzie, konštatuje sa v Agende 2030 pre udržateľný rozvoj (2015).

Agenda 2030 pre trvalo udržateľný rozvoj (2015) teda sumarizuje ciele trvalo udržateľného rozvoja:

Cieľ 4. Zabezpečiť inkluzívne, spravodlivé a kvalitné vzdelávanie a podporovať celoživotné vzdelávacie príležitosti pre všetkých. Budovať a zlepšovať úroveň vzdelávacích zariadení, ktoré budú rodovo citlivé a citlivé aj pre znevýhodnených a poskytovať bezpečné, nenásilné, inkluzívne a efektívne vzdelávacie prostredie pre všetkých

Cieľ 8. Podporovať trvalý, inkluzívny a trvalo udržateľný ekonomický rast, plnú a produktívnu zamestnanosť a dôstojnú prácu pre všetkých

Cieľ 9. Vybudovať pevnú infraštruktúru, podporovať inkluzívnu a trvalo udržateľnú industrializáciu a posilniť inovácie

Cieľ 10. Znížiť rozdiely v rámci a medzi krajinami. Do roku 2030 posilniť postavenie a presadzovať sociálnu, politickú a ekonomickú inklúziu všetkých, bez ohľadu na vek, pohlavie, postihnutie, rasu, pôvod, etnicitu, náboženstvo, alebo ekonomické či iné postavenie

Cieľ 11. Premeniť mestá a ľudské obydľia na inkluzívne, bezpečné, odolné a trvalo udržateľné

Cieľ 16. Podporovať mierovú inkluzívnu spoločnosť v prospech trvalo udržateľného rozvoja. Poskytnúť prístup k spravodlivosti pre všetkých a budovať efektívne, transparentné a inkluzívne inštitúcie na všetkých úrovniach. Vytvoriť podmienky pre udržateľný, inkluzívny a trvalý rast, zdieľanú prosperitu a dôstojnú prácu pre všetkých s ohľadom na rôzne úrovne národného rozvoja a kapacít (Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj, 2015).

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky (2015) v rámci bilancie výsledkov operačného programu Zamestnanosť a sociálna inklúzia konštatuje, že vďaka operačnému programu Zamestnanosť a sociálna inklúzia (OP ZASI) mohlo byť podporených 1563 projektov, pričom celkové čerpanie OP ZASI sa blíži k 90%. Tento

výsledok deklaruje nasadenie tímov na ministerstve, ústredí práce, implementačnej agentúry, všetkých prijímateľov projektov, ale v neposlednom rade aj intenzívnej a profesionálnej komunikácie so zástupcami Európskej komisie. Aj s pomocou OP ZASI sa v SR darí dlhodobo znižovať nezamestnanosť. Slovensko sa dostáva na historické minimum v nezamestnanosti, a to aj s využitím peňazí Európskej únie.

Vo vzťahu k zameraniu vysokoškolských učebných textov dávame do pozornosti, že Šmídová a kol. (2019) uvádzajú Valným zhromaždením Organizácie Spojených národov (OSN) boli dňa 28. októbra 1993 vydané Štandardné pravidlá vyrovnávania príležitostí pre osoby so zdravotným znevýhodnením. Vyrovnanie príležitostí definuje citovaný dokument ako proces, prostredníctvom ktorého sú rôzne systémy spoločnosti a prostredia, ako napríklad služby, informácie a dokumentácia, sprístupnené všetkým, osobitne osobám so zdravotným znevýhodnením. Ide o princíp rovnakých práv všetkých členov ľudskej spoločnosti. Z toho ďalej vyplýva, že ľudia so znevýhodnením majú právo žiť vo svojej miestnej komunite (nie izolovane), že na druhej strane majú mať plnú zodpovednosť, teda takú mieru povinností, ktorá je totožná, alebo podľa okolností v maximálnej možnej miere blízka, ľudom bez znevýhodnenia.

V rámci OSN teda upravujú ľudské práva politické dokumenty a univerzálne zmluvy o ľudských právach, ale aj zmluvy špecializované na určité skupiny ľudí, napríklad ženy, deti, migrujúce osoby. Od roku 2008 upravuje univerzálna medzinárodná špecializovaná zmluva aj práva ľudí s postihnutím. Treba pripomenúť, že ide o najväčšiu skupinu ľudí na svete; podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) žije na celom svete asi 650 miliónov ľudí s rôznymi druhmi postihnutia, čo predstavuje približne 10% svetovej populácie. Pritom 80% týchto osôb (400 miliónov ľudí) žije v chudobných krajinách, ktoré nemôžu zabezpečiť dôstojný život ľuďom s postihnutím, ktorí v dôsledku toho majú oveľa nižší životný štandard. Netreba zabúdať, že postihnutie sa týka aj rodín ľudí s postihnutím, a teda, že hovoríme približne o jednej miliarde ľudí. V Európe tiež nie je situácia pod kontrolou. Každý šiesty človek v Európskej únii, teda asi 80 miliónov jej občanov, je zdravotne postihnutých. Viac, než jedna tretina ľudí nad 75 rokov má zdravotné problémy, pričom tento počet sa bude zvyšovať s postupným starnutím obyvateľstva krajín únie Šmídová a kol. (2019).

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zák. č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov (ďalej len „ZSS“) upravuje právne vzťahy pri poskytovaní sociálnych služieb, financovanie sociálnych služieb a dohľad nad poskytovaním sociálnych služieb. Podľa § 33 platného ZSS, služba včasnej intervencie sa poskytuje dieťaťu do siedmich rokov jeho veku, ak je jeho vývoj ohrozený z dôvodu zdravotného postihnutia a rodine tohto dieťaťa. V rámci služby včasnej intervencie sa poskytuje buď špecializované sociálne poradenstvo alebo sociálna rehabilitácia a vykonáva sa stimulácia komplexného vývoja dieťaťa so zdravotným postihnutím a preventívna aktivita. Službu včasnej intervencie možno poskytovať ambulantnou sociálnou službou a terénnou formou sociálnej služby prostredníctvom terénneho programu. Šmídová a kol. (2019)

Podľa Šmídovej a kol. (2019) sa teda ustanovuje - vzhľadom na povahu a charakter služby včasnej intervencie - vykonávanie komunitnej rehabilitácie. Ide o koordináciu činností všetkých subjektov v prospech podpory sociálneho začlenenia dieťaťa a jeho rodiny (najmä rodina, obec, poskytovatelia zdravotnej starostlivosti, poskytovatelia sociálnych služieb, vzdelávacie inštitúcie).

Ustanovuje sa poskytovanie služby včasnej intervencie prioritne terénnou formou sociálnej služby prostredníctvom terénneho programu (zameraného na určitý druh zdravotného postihnutia, resp. cieľovú skupinu detí), ktorá je dopĺňaná ambulantnou formou sociálnou službou. Táto úprava vychádza z povahy a účelu poskytovania služby včasnej intervencie, ktorými sú najmä stimulácia vývinu dieťaťa so zdravotným postihnutím za účelom docieľiť maximálne využívanie jeho oslabených funkcií a vytvárať kompenzačné mechanizmy za oslabené schopnosti, podporovať a rozvíjať jeho schopnosti, zručnosti a sociálne kontakty, ako aj poskytovať podporu pri vyrovnaní sa so zdravotným postihnutím dieťaťa a akceptácia jeho špecifických potrieb a poskytovať podporu a pomoc rodine pri tejto starostlivosti o dieťa. Prijímateľom služby včasnej intervencie je dieťa so zdravotným postihnutím, ale v konečnom dôsledku je to aj celá rodina tohto dieťaťa a základom tejto sociálnej služby sú konzultačné návštevy odborníkov v domácnosti klienta a pomoc pri uplatňovaní konkrétnych a individualizovaných postupov a techník podporujúcich psychomotorický vývoj dieťaťa, rozvoj komunikácie, techník pomáhajúcich adaptácii dieťaťa so zdravotným postihnutím na vonkajšie prostredie, a to podľa špecifických potrieb tohto dieťaťa. Šmídová a kol. (2019)

V súlade s § 81 písm. f) zákona je v obligatórnej pôsobnosti vyššieho územného celku zabezpečovať poskytovanie služby včasnej intervencie. Vzhľadom na povahu a charakter tejto sociálnej služby a najmä jej preventívne pôsobenie z hľadiska nepriaznivých dôsledkov zdravotného postihnutia dieťaťa na jeho sociálne začlenenie a začlenenie jeho rodiny je odôvodnené ustanoviť aj povinnosť vyššieho územného celku poskytovať finančný príspevok na prevádzku tejto sociálnej služby, ak o poskytovanie požiadava neverejný poskytovateľ tejto sociálnej služby. Právnou podmienkou je neposkytovanie tejto sociálnej služby s cieľom dosiahnuť zisk, a žiadosť vyššieho územného celku o poskytovanie tejto sociálnej služby neverejný poskytovateľ sociálnej služby, a to pri viazanosti ustanovením § 8 ods. 1 prvou vetou a § 8 ods. 3 zákona (zabezpečenie dostupnosti sociálnej služby a práva výberu poskytovateľa sociálnej služby fyzickou osobou, ktorá je odkázaná na sociálnu službu a žiada o jej zabezpečenie) a realizáciou práva informovaného výberu poskytovateľa tejto sociálnej služby podľa § 6 ods. 1 a 2 (vrátane dostupnosti informácií v zrozumiteľnej forme o spôsobe poskytovania sociálnej služby, o úhrade za sociálnu službu a cieľovej skupine, ktorej je poskytovaná), píše Šmídová a kol. (2019)

Vo vzťahu k téme vysokoškolských učebných textov dávame do pozornosti, že je potrebné **zabezpečiť inkluzívny prístup** a možnosti pre všetkých v priebehu ich celého života, taktiež je potrebné zabezpečiť dostupné politiky napr. na podporu rodovej rovnosti ako súčasť celospoločenského inkluzívneho prístupu. Dlhší pracovný život si bude zároveň vyžadovať možnosť získavať a rozvíjať nové zručnosti, aj keď v aktuálnej spoločenskej situácii celoživotné vzdelávanie prináša výhody prevažne ľuďom s vyšším vzdelaním. Je potrebné klásť dôraz na inkluzívnosť, rovnosť, udržateľný rozvoj, kolektívnu bezpečnosť a dodržiavanie ľudských práv. Svet rovnakých príležitostí umožňujúcich plnú realizáciu ľudského potenciálu, ktorý prospieva k zdieľanej prosperite. Svet, ktorý investuje do svojich detí, a v ktorom každé dieťa vyrastá v prostredí bez násillia a vykorisťovania. Svet, v ktorom sú každá žena a každé dievča rodovo úplne rovné a všetky právne, sociálne a ekonomické prekážky posilňovania ich postavenia boli odstránené. Spravodlivý, tolerantný, otvorený a sociálne inkluzívny svet, v ktorom sú splnené potreby tých najzraniteľnejších.

1.3 Objekty a subjekty inkluzívnej edukačnej reality v prostredí školy

Ľudský život je závislý od personálnych vzťahov a morálnych spôsobilostí, ktoré sa rozvíjajú na základe vzájomnej výmeny skúseností, ktorá je prejavom intelektuálneho poznania pravdy a aplikácie morálneho dobra. Život všetkých ľudí, aj keď s rozdielnou intenzitou, smeruje k osobnostnej zrelosti (podrobnejšie napr. Pasternáková a Gabrhelová (2018), Pasternáková (2018a,b,c), Pasternáková (2019), Rozvadsky Gugová (2013a,b; 2015, 2017, 2018) a iní autori). Každý ľudský život má jedinečnú, neopakovateľnú a neodňateľnú hodnotu a dôstojnosť, ktorá vyplýva zo samej podstaty t. j. „byť človekom“.

Celá skladba sociálnych súvislostí života človeka ako sú kultúre, spoločenské, hospodárske a politické pomery, médiá i samotné situovanie osobnosti v spoločnosti druhých osôb, má dôsledky na osobnosť človeka aj v širšom kontexte. Všetky tieto determinanty môžu vo veľkej miere ovplyvniť telo a výkon i zdravie človeka, pohlavie i sebauvedomenie si seba a svojich možností.

Veľké i malé sociálne skupiny a ich jednotlivé komponenty pôsobia na človeka ako sociálnu bytosť. Členovia malých skupín pociťujú vyššiu závislosť od druhu a charakteru skupiny. Pôsobia rôznymi spôsobmi na svojich členov. Vplyv na členov sociálnych skupín sa viac prejavuje v neformálnych skupinách, kde prevládajú bezprostredné vzťahy a človek má záujem o miesto v nich, na rozdiel od formálnych skupín, kde jednotlivci plnia rôzne príkazy a povinnosti za účelom splnenia cieľa skupiny a dodržiavanie stanovených noriem. Sociálny vplyv na osobnosť má viaceré formy. Patria sem formy napr.:

1. sociálna facilitácia (predstavuje vplyv prítomnosti iných ľudí na správanie jednotlivca, ako jednotlivca vykonáva istú činnosť samostatne a nezávisle na ostatných)
2. sociálne „zaháľanie“ (dochádza k zníženiu výkonu jednotlivca v skupine v porovnaní s jeho výkonom osamote. Znižuje sa motivácia a človek pracuje s nižším nasadením. Takáto situácia sa vyskytuje v prípadoch, keď zadaná úloha nie je pre jednotlivca významná a prítiažlivá alebo ak je presvedčený, že nebude hodnotený s inou osobou),
3. skupinová polarizácia (ide o zosilnenie názorov pod vplyvom skupiny, vzniká u členov, ktorí majú zaujaté určité stanovisko k nejakému problému prv, ako sa o probléme v skupine rozprávalo),

4. deindividualizácia (ide o zníženie úrovne alebo úplnú stratu sebauvedomenia, ktorá sa prejavuje ako strata zmyslu vlastnej individuality. Deindividualizácia môže ovplyvňovať dve zložky sebauvedomovania a to:

a. verejné (sociálne) formy - jedinec znižuje zodpovednosť za vykonané činy, má oslabené očakávania postihu za svoje činy

b. osobné formy – jedinec sa stotožňuje so skupinou a neuvedomuje si v plnej miere svoje osobné aspekty.

Poddajnosť pod vplyvom skupiny, zrieknutie sa vlastných názorov, postojov a prispôsobovanie sa názorom a postojom skupiny, nazývame skupinovú konformitou. Ide o jav, kedy skupina vyvíja tlak, aby sa jej člen správal tak, ako celá skupina. Pokiaľ jednotlivec podľahne vplyvu skupiny, jedná sa o konformného člena skupiny. Nezávislý člen skupiny si udržiava svoj názor aj napriek skupinovému tlaku. Konformita osobnosti závisí od atraktívnosť skupiny, jej autority či prípadných sankcií. Ak jednotlivcovi na skupine záleží, skôr sa prispôsobí (podrobnejšie napr. Pasternáková a Gabrhelová (2018), Pasternáková (2018a,b,c), Pasternáková (2019), Rozvadsky Gugová (2013, 2015, 2018) a iní autori).

Podiel sociálnych skupín na zmene postojov je významný, z čoho by sme mali vychádzať v procese inkluzívnej edukácie. V prípade záujmu o členstvo v skupine, bude jednotlivec uprednostňovať postoj skupiny. Zmenu postoja ovplyvňuje aj komunikácia v sociálnom prostredí, pričom zmena závisí od komunikačného prostriedku a odovzdávateľa informácií, od povahy situácie, v ktorej sa komunikácia odohráva, od formy a obsahu správy. Skupinové normy predstavujú systém požiadaviek a pravidiel kladených na členov skupiny, samozrejmosťou by sa mali stať spoločensky žiadúce normy. Majú motivačný vplyv a vytvárajú hodnotiacu škálu pre sebahodnotenie. Širšia spoločenská norma správania sa nazýva kultúrny vzorec. Je to systém tvorený zo zvykov (obyčajov), mravov, zákonov, tabu (podrobnejšie napr. Barnová a kol. 2018, 2019a,b).

Významným prvkom sociálneho vplyvu sú informácie podávané členom sociálnych skupín, a to už priamou alebo nepriamou formou (podrobnejšie napr. Barnová a Gabrhelová, 2017). S odovzďavaním informácií a tlakom na členov skupín veľmi úzko súvisí presvedčanie informáciami. U detí a mládeže sa využíva aj tzv. emocionálne pôsobenie. Deti sú najviac náchylne na ovplyvnenie citmi a emóciami. To by bolo vhodné **smerovanie k širšej sociálnej inklúzii.**

Sociálne potreby človeka sú východiskovým motivačným činiteľom ľudskej spoločenskej činnosti. Ich uspokojovanie sa viaže na skupiny, členmi ktorých je daný jednotlivec. V prípade prekážok, ktoré bránia uspokojovaniu potrieb, vzniká frustrácia. U človeka ako tvora spoločenského je najhlavnejšou potrebou, potreba sociálneho prostredia. Táto potreba sa uspokojuje získaním ochrany, postavenia a uplatnenia v spoločnosti a tým sa získava pocit istoty a bezpečnosti, čo je pre všetkých zúčastnených v edukačnej inklúzii požadovaný výsledný stav.

Môžeme konštatovať, že **podstatou inkluzívnej edukačnej reality** je nevyhnutné prispôsobenie edukačných (výchovno-vzdelávacích) podmienok potrebám všetkých edukovaných. Všetko vyššie uvedené súvisí s inkluzívnou edukačnou realitou, ktorá presadzuje myšlienky inklúzie v tom smere, že každý človek disponuje rovnakou „spoločenskou“ hodnotou, preto by mal byť individuálne podporovaný v optimálnej miere sociálneho začlenenia v celoživotnom rozmere a celospoločenskom kontexte. A týka sa to aj sociálnosti, socializácie, sociálnej reality, konania ľudí, ich vnútorného prežívania a podobne. Jedna osoba chápe potreby i ťažkosti druhej osoby a svojím konaním sa snaží zlepšiť situáciu druhej osoby, čo je jeden z princípov sociálnej inklúzie. Základnou úlohou dnešnej výchovy je formovať prosociálne osobnosť mladého človeka, častokrát v rozporuplnej a vnútorne protirečivej podobe spoločnosti. Na formovanie a socializovanie musia byť vytvorené vhodné podmienky, aby sa rozvíjal a budoval duchovný rozmer jeho prosociálneho a proinkluzívne smerovaného bytia. Naším odporúčaním je, aby sociálna inklúzia, ktorá napomáha kultúrnej a ekonomickej integrácií a zmysluplnej participácii sociálnych skupín a jednotlivcov do väčšinovej spoločnosti bola považovaná už v blízkej budúcnosti za štandardnú kompetenčnú výbavu osobnosti každého jedinca, ktorý žije v našej spoločnosti.

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

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

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

Mnohí učitelia z II. stupňa základných škôl a aj učitelia zo stredných škôl z praxe opísali špecifický „symptóm“, ktorý by sme mohli nazvať „symptóm skúšok“ – rodičia žiaka základnej alebo strednej školy v predposlednom ročníku štúdia vytrvalo začínajú chodiť na diagnostiku so svojimi deťmi – my predpokladáme, že v mylnej - snahe „zaistiť miernejšie“ podmienky pri prijímacích alebo maturitných skúškach svojmu dieťaťu. Odrazu sa vo fókuse (najmä) žiakov s vývinovými poruchami učenia zvyšuje počet záujemcov o diagnostikovanie (SK, 2020, nepublikovaný materiál).

1.4 Postavenie, význam a funkcie inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl

Škola je sociálne prostredie, v ktorom sa dodržiavajú isté pravidlá, hodnoty, rešpektujú sa zvyky a tradície. Všetky spoločenské zmeny i zmeny v rodine priamo či nepriamo ovplyvnili aj školské prostredie, ktoré je súčasťou socializácie každého dieťaťa (podrobnejšie napr. Gabrhelová, 2018a,b). Na školu boli presunuté mnohé kompetencie, ktoré boli dovtedy výlučne v réžii rodiny. Škola teda už nie je len v pozícii sudcu správania či nevhodných prejavov, ale stáva sa aj súčasťou výchovy dieťaťa, a tak sa dostáva do pozície vinníka. Škola v súčasnosti už nie je dominantnou inštitúciou, ktorá vzdeláva a rozširuje vedomosti detí. V podmienkach multikultúrnosti a pod vplyvom médií je ťažšie zhostiť sa v plnej zodpovednosti ich vzdelávania. Rodičia vyhľadávajú školu len v prípade, ak vznikne problém a z dôvodu vlastného zaneprázdnenia väčšinou nemajú záujem participovať na chode a školských aktivitách svojich detí. Túto úlohu presunuli na pedagógov. Mnohé výskumy síce poukazujú na to, že školy nie sú otvorené spolupráci, napriek tomu môže nulový kontakt s pedagógom predstavovať vážnu prekážku pri riešení vzniknutých problémov. Preto učiteľ musí byť často nielen dobrým výchovným stratégom, ale aj citlivým psychológom (Vančíková, 2011, Veteška, 2019; Veteška a Tureckiová, 2020; Veteška, 2020 a ďalší autori).

Cieľom socializácie v školskom prostredí je naučiť dieťa žiť v spoločnosti iných ľudí, vytvárať pozitívne medziľudské vzťahy, komunikovať, diskutovať, argumentovať, vyjadrovať emócie, zvládať kritiku, asertívne sa správať a aktualizovaným cieľom, na základe legislatívnych východísk a príkladov dobrej praxe, aj inkluzívnosť ako proces, ktorým škola a jej aktéri reagujú na všetkých žiakov ako na individuality. Odlišnosť jednotlivca v inkluzívnom ponímaní nie je vnímaná ako negatívny, rušivý faktor pre vzdelávanie, ale má pozitívnu hodnotu. Tento princíp, na základe ktorého je každý žiak podporovaný vo svojom práve na sebaurčenie a prejavovanie sa spôsobom, ktorý je v súlade s jeho potrebami a individuálnymi možnosťami, patrí k základným indikátorom edukácie inkluzívne orientovaných škôl a školských zariadení. Ich úlohou je vytvárať podmienky na to, aby malo vzdelávanie zmysel pre všetkých žiakov, motivovalo ich k učeniu a prinášalo vhodné podnety pre podporu ich vývinu (Porubský a kol., 2014, Veteška, 2017, Veteška a Tureckiová, 2020; Veteška, 2020). V rámci školy sa pre žiakov vytvára dlhodobá klíma na spoluprácu pri rešpektovaní individuality každého žiaka. Využíva sa skupinová dynamika,

s cieľom tvoriť kooperatívne skupiny. Postavenie školy v súčasnej spoločnosti je významné, pretože sa prostredníctvom nej odovzdávajú spoločensky prijateľné hodnoty a uskutočňuje sa v nej rozvoj jednotlivca, čo v niektorých rodinách nemusí byť samozrejmosťou. (Barnová a Gabrhelová, 2017; Barnová, 2018).

Škola je nástrojom sociálnej politiky, pripravuje mládež na ďalšie vzdelanie alebo na trh práce, ovplyvňuje sociálnu stratifikáciu spoločnosti a vzdelanostnú úroveň obyvateľstva (podrobnejšie aj Barnová a kol. 2018, 2019a). Školou sa zabezpečuje zdravé fungovanie spoločnosti a edukácia je v tomto kontexte vnímaná ako sociálny fenomén. Rovnako ako rodina, aj škola plný v spoločnosti niekoľko funkcií. Vančíková (2011) považuje za **hlavné funkcie školy** tieto:

1. Socializačná funkcia školy

Socializácia jedincov vychádza z idey, že človek je tvor spoločenský a nemôže fungovať mimo spoločnosti, mimo kultúry. Škola mu pomáha oboznámiť sa s kultúrou, osvojiť postoje, hodnoty a vzorce správania krajiny, do ktorej sa narodil resp. v ktorej žije. Dieťa si osvojuje mnohé sociálne zručnosti a učí sa kooperácií s inými. Dieťa sa učí taktiež disciplíny, pretože škola je daná pravidlami, o ktorých žiak vie a ktoré musí dodržiavať.

2. Výchovná funkcia

Rozvíjanie osobnosti žiaka a jeho postojov. Výchovou sa dieťa stáva autentickou osobnosťou, ktorá v budúcnosti dokáže rozhodovať o svojej ďalšom smerovaní, ale zároveň sa aj podieľať na rozvíjaní kultúry. Treba však mať na pamäti, že na žiaka vplyvajú aj nepriame sociálne pôsobenia, pri ktorých sa osvojujú nepísané sociálne normy, pravidlá či školské rituály. Hovoríme o zautomatizovanom správaní (habitus).

3. Vzdelávacia funkcia

Najviac očakávaná aktivita každej školskej inštitúcie. V rámci nej sa osvojujú kultúrne obsahy a žiak sa učí svoje poznatky využívať na pretváranie skutočnosti, čím sa zabezpečuje rozvoj kultúry. Súčasťou vzdelávania detí sú aj zručnosti a poznatky o profesijných, rodinných a občianskych roliach.

4. Ochranná a resocializačná funkcia

V prostredí školy sa vytvára bezpečný priestor pre výchovu a vzdelávanie a je veľmi prísne kontrolovaný štátom. Škola sa teda prirodzene má starať nielen o fyzickú bezpečnosť dieťaťa, ale aj o ochranu pred psychickými vplyvmi a sociálno-patologickými vplyvmi ako sú napr. užívanie drog, šikanovanie, záškoláctvo a pod. Napriek tomu, že ochrana v škole je poskytnutá žiakom v čase pobytu v nej, je dôležité, aby sa v škole vykonávala aj systematická prevencia. Helus (2007) chápe pod ochrannou funkciou aj psychologickú ochranu osobnosti dieťaťa. Tento typ ochrany je v rukách najmä učiteľov a iných zamestnancov školy. Cieľom tejto ochrany je zabrániť vzniku tráum (z dôvodu negatívnych zážitkov, ktoré dieťa nedokáže vnútorne spracovať), podporovať dieťa v rozvoji svojich schopností a vytvárať rovnomerné podmienky pre uspokojenie potrieb dieťaťa, eliminovať vplyv a kontakt s negatívnymi vzormi a životnými schémami. Škola však v súčasnosti pri zabezpečení ochrannej funkcie je značne oslabená z dôvodu výrazného vplyvu masmédií a iných IKT.

Vančíková (2011) k pôvodným štandardným funkciám (socializačná, výchovná, ochranná) pridáva tzv. resocializačnú funkciu, ktorá sa týka najmä jedincov, ktorí potrebujú opätovnú integráciu a socializáciu do spoločnosti. Napriek tomu, že táto funkcia bola v minulosti v kompetencii výlučne špecializovaných školských zariadení, dnes sa začína klásť vyšší dôraz na zapájanie žiakov s rôznymi druhmi zdravotného znevýhodnenia.

5. Selektívna funkcia

Táto funkcia vyplýva z mnohých diskusií a kontroverznosti spoločnosti, kde na jednej strane je vízia dostupnosti školy pre všetkých, na strane druhej selektívnosť školského systému a možností rozvoja dieťaťa. Je dôležité poznať predstavu o sociálnej rovnosti školy. Škola má rozdeľovať dospelujúcich na rozličné zamestnanecké pozície t.j. vykonávať selekciu ľudských zdrojov adekvátne systému rol dospelých. Škola ako inštitúcia so selektívnou funkciou potrebuje tvoriť selekčnú bázu pre pridelovanie budúceho spoločenského statusu. (Ondrejko, 2014). Kosová a kol. (2007) kritizujú, že škola nedáva rovnaké príležitosti deťom z rôznych sociálnych vrstiev alebo s rôznym druhom znevýhodnenia, čoho dôsledkom sú vzdelávacie výsledky, ktoré sa prejavujú v závislosti od ich sociálno-ekonomického pozadia. V mnohých výskumoch bola dokonca potvrdená selektívnosť aj v závislosti od rodu respondentov.

6. Ekonomická funkcia

Ide o pomerne málo uvádzanú funkciu školy, a to i napriek tomu, že dnešné školy sú významným spôsobom ovplyvnené efektívnosťou, účelnosťou a hospodárením školského systému. Školy už nie sú len inštitúcie pre vzdelávanie, ale stávajú sa aj predmetom ekonomických a politických diskusií. Smerovanie a vzdelávanie škôl je ovplyvnené odvetvím štátu a stáva sa zodpovednou organizáciou za produkovanie pracovnej sily. Napriek tomu, že v súčasnosti sa škola podriaďuje štátu, mala by si zachovať kultúrny rozmer a produkovať aj iné, nie len trhovo zhodnotiteľné znalosti. Úlohou školy je teda nielen prispôbovať sa príslušným ekonomickým zmenám, ale tieto zmeny čiastočne aj limitovať a usmerňovať. (Malík, 2008). Pri plnení spoločenských funkcií a svojej hlavnej funkcie – vzdelávacej by sa malo myslieť nato, aby bol žiak/študent schopný preniesť a fungovať nadobudnuté vedomosti v súlade so svojím okolím. (Kaščák, 2006).

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

Vzdelávanie v školských inštitúciách je založené na vzdelávaní zdieľaných postupov výchovy a socializácie. Vzdelávanie a škola sa stáva súčasťou každej kultúry. Socializáciou v škole sa preto zaisťuje kontinuita generácií v kultúre danej spoločnosti, a to tak, aby sa v novej generácii vytvorili štruktúry, o ktoré sa môže spoločnosť oprieť. Prostredníctvom

školy sa dokážu relatívne efektívne odovzdávať základné poznatky, zručnosti a vytvoriť pre spoločnosť súdržnejšie národné spoločenstvo. Ide o systematické pôsobenie, prostredníctvom ktorého možno ovplyvňovať hodnoty, normy a vzorce, a teda i samotnú kultúru spoločnosti. V mnohých prípadoch si však školy svoj významný vplyv na socializáciu človeka neuvedomujú a proces vzdelávania je viac v popredí. Ak škola nebude v procese socializácie podporovať hodnoty a normy vedúce k morálnemu správaniu, môže dôjsť k vzniku kríz či duševných nestabilit, rozvoju nežiaduceho správania detí. Škola má významný podiel na vývoji emocionálnej inteligencie súčasných detí. Efektívna socializácia v školskom prostredí je výsledkom pôsobenia týchto činiteľov:

- systematického dlhodobého pôsobenia,
- orientácie na reálne a akceptovateľné riešenia,
- preferovanie metód založených na sociálnom učení.

Ukážkovým príkladom pôsobenia všetkých troch faktorov sú napr. triednické hodiny, kde žiaci môžu riešiť problémy a prezentovať svoje názory a zároveň spoločne hľadať riešenie (Barnová a kol. 2019a). Pri takýchto hodinách by mal učiteľ pôsobiť iba ako sprevádzač/usmerňovač, nie ako riešiteľ. (Ondrejko, 2014).

Socializácia v prostredí školy je v našej kultúre hlboko zakotvená a postavená na pevných pravidlách. Stáva sa predpokladom existencie sociálnych kultúrnych bytostí a zároveň aj kontrolný mechanizmus správania členov spoločnosti. Význam školskej socializácie vzrastá ešte viac nakoľko v minulosti vznikali riziká anómie školy. Škola je perspektívou a dlhodobou zárukou stability a kontinuity. Mnohí autori zdôrazňujú výchovu ako prostriedok udržiavania spoločnosti, avšak predpokladom je sociálna prispôsobivosť a konformita členov spoločnosti. To v mnohých prípadoch je u dnešných detí narušené. (Vančíková, 2011).

Proces socializácie má tzv. stabilizačnú funkciu. Mladá generácia preberá v spoločnosti roly, ktoré jej spoločnosť prisudzuje. Cieľom procesu socializácie sa stáva kompetentné a stabilizujúce rolové správanie. Špecifické formy rolového správania sa žiaci v škole spravidla ľahko naučia a sú schopní ich aplikovať aj v konkrétnych situáciách. Všeobecné vzorce správania sa musia zakotviť v osobnosti dieťaťa hlbšie. Schopnosť rolového správania sa teda získava v procese socializácie predovšetkým osvojovaním hodnotového systému spoločnosti. Socializačná funkcia školy spočíva v zvnútornení

všeobecných rolových očakávaní. Jednotkou sociálneho systému v škole je trieda. Učitelia a žiaci tvoria podsystémy sociálneho systému triedy. (Ondrejko, 2014).

Malík (2008) význam vzdelávania v škole vidí v schopnosti človeka začleniť sa do rôznych sfér ľudského života: ekosféry, sociosféry, občianskej sféry, sféry práce, osobnostnej sféry, ekonomickej, technickej alebo informačnej sféry. Jedinec počas školy nadobudne gramotnosť potrebnú pre vstup do týchto oblastí.

Zákon chápe výchovu v školskom prostredí ako „*komplexný proces učenia a socializácie zameraný na dieťa s cieľom rozvíjať jeho osobnosť po stránke telesnej a duševnej. Vzdelávanie je cielene organizovaný a realizovaný proces výchovného a vzdelávacieho pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa v súlade s jeho individuálnymi predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou.*“ (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §2. ďalej len „školský zákon“). Toto definovanie a vymedzenie socializácie a vzdelávania je však ešte stále v podmienkach slovenských škôl viac idealizované ako reálne. Škola stratila v dôsledku vplyvu IKT ako ľahkého zdroja informácií, pozíciu monopolu vo vzdelávaní. Z tohto dôvodu si vyžaduje školský systém istú reorganizáciu, aby jej úlohu a funkcie neprebrali médiá. Niektorí autori dokonca otvárajú diskusie o tom, či škola a učiteľ v postmodernej dobe nie sú len prežitkom, ktorí môžu efektívne nahradiť médiá či technológie. Poslaním školy je výchovné pôsobenie, podpora osobnostného rozvoja sociálneho učenia, formovanie vhodných sociálnych zručností žiakov. Významná časť výchovných a formatívnych procesov sa deje v čase mimo vyučovania, v školskom klube alebo v rôznych záujmových útvaroch. Výchova je pre všetky deti a žiakov minimálne rovnako, ak nie dôležitejšia, ako vzdelávanie, a to najmä detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.

Pod vplyvom reality nastal „boom“ v hľadaní nových možností edukácie, ktoré mali zabezpečiť kvalitnejšie vzdelávanie. Na tieto účely sa začali rozširovať formy skupinového a kooperatívneho vyučovania. V slovenských školách však stále pretrvávajú tzv. klasické prístupy. Jedným z podstatných problémov slovenského kurikula je prílišné zameranie obsahu niektorých predmetov na nadobúdanie teoretických a encyklopedických vedomostí. Deje sa tak namiesto rozvíjania porozumenia vzťahov a súvislostí, ako j namiesto rozvíjania kognitívnych a ďalších zručností potrebných pre budúci život žiakov. Skupinové a kooperatívne vyučovanie by mali byť vyučovania uplatňujúce v dnešnej spoločnosti.

Nejde len o akúsi modernosť. Skupinové vyučovanie je ideálne pre uplatňovanie konštruktivismu v reálnej edukačnej praxi, pri ktorej dochádza k sociálnemu sprostredkovaniu - porovnávaníu názorov. Tieto formy vyučovania podporujú okrem opísaných sociálnych aspektov, aj rozvoj kreativity žiakov. Práve na to by sa mal klásť dôraz súčasnej a budúcej edukácie detí (Rehúš, 2018). V tomto kontexte pripomínáme požadovanú **inkluzívnosť edukačných procesov**.

Aj tu je zrejmy náčrt inklúzie v edukačnom prostredí, aj podľa Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie, (2015) kľúčová zásada v súvislosti s prínosmi inkluzívneho vzdelávania je, že inkludovaný získa viac sociálnych zručností, naučí sa žiť spolu s rovesníkmi, byť silnejší a nezávislejší – a bojovať tak s diskrimináciou a stereotypmi –, poradiť si v skutočnom svete a bude lepšie pripravený na hľadanie si zamestnania v budúcnosti. Je to prvý krok k tomu, aby sa inkludovaný stal plnohodnotným členom spoločnosti. Inkluzívne vzdelávanie prospieva všetkým – otvára sa nový svet a rozmanitosť je pozitívna.

Škola ako inštitúcia pôsobí v spoločenskom kontexte. Jej fungovanie je výrazne ovplyvnené legislatívnymi, kultúrnymi, politickými, historickými a rôznymi ďalšími vplyvmi. Tieto faktory ovplyvňujú jej súčasný stav a jej ďalšie smerovanie. Walterová a kol. (2004) rozdeľujú vonkajšie faktory do troch kategórií:

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

Za hlavného aktéra v procese socializácie v školskom prostredí možno považovať pedagóga. Pedagóg by svojím prístupom a správaním mal byť pre žiakov vzorom prosociálneho správania. V postmodernej informačnej spoločnosti sa výrazne zmenila pozícia učiteľa a jeho profesie. Zvyšujú sa nároky a jeho rola je ovplyvnená meniacimi podmienkami (podrobnejšie napr. Gabrhelová (2018), Pasternáková a Gabrhelová (2018), Pasternáková (2018a,b,c,d) a iní autori). Od učiteľov sa v minulosti očakávalo, že vlastnou iniciatívou na základe profesijného presvedčenia uskutočnia transformáciu života školy i prístup k žiakom či formám vyučovania. Najvýznamnejšou úlohou učiteľa bolo vzdelávanie detí. Od učiteľov sa v súčasnosti očakáva, že budú naprávať škody a zmierňovať neduhy súčasného sveta, skvalitniť výchovu a vzdelávanie. Sú to náročné výzvy pre

pedagóga, v mnohých ohľadoch náročnejšie ako v minulosti, keď tradičný učiteľ bol prioritne považovaný len za hlavný subjekt vzdelávania a sprostredkovateľa poznatkov. Pedagóg cielene a komplexne pôsobí na osobnosť vychovávaného žiaka, pričom využíva premyslené postupy a metódy, ktoré sledujú výchovno-vzdelávacie ciele (Vančíková, 2011). Podľa Helusa (2007) má nová profesionalita učiteľa spočívať najmä v:

- o odbornosti

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

- o osobnostnej zrelosti

Osobnostná zrelosť je výsledkom osobnostného a charakterového vyzrievania. Osobnostná zrelosť je pri profesií pedagóga nevyhnutá a je jasným signálom zdravého sebavedomia učiteľa. Učiteľ je vďaka nemu schopný rozumne a slobodne sa rozhodovať v rámci svojich profesionálnych povinností a chrániť sa pred mocenskými, cirkevnými a neprofesionálnymi organizáciami, nakoľko profesia učiteľa patrí v súčasnosti medzi najviac verejnosťou sledované. Média a tlač sú nie vždy naklonené na stranu pedagóga. V mnohých prípadoch bagatelizujú skutočné problémy s cieľom poukázať na zlyhanie jedného učiteľa, ktorý stratil sebaovládanie. V súčasnej informačnej spoločnosti je učiteľ častejšie konfrontovaný s edukačnými prístupmi a teóriami. Vyžaduje si to neustále vzdelávanie a získavanie poznatkov, načo musí byť pedagóg pripravený a osobnostne vyzretý.

- o sociálnej zrelosti

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

citlivejšie reagovanie na rozdiely, ktoré vyplývajú z rôznych rodinných špecifik a hodnotovej orientácie žiakov a rodičov.

- otvorenosť voči novému poznaniu

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

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

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

Vzdelávací systém na Slovensku delíme na:

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

Žiaci so špecifickými potrebami či zdravotným znevýhodnením, u ktorých je priepasť v nevedomosti najväčšia, si vyžadujú viac pedagogickej inovácie, osobnej pomoci, stimulácie, didaktických prostriedkov, starostlivosti a motivácie. Žiaci zo sociálne znevýhodnených prostredí si okrem toho vyžadujú aj skvalitnenie edukačných podmienok a didaktickej aktivity. Slovensko v kontexte medzinárodných organizácií uznalo myšlienku, že: *„bežné školy sú najlepším miestom, kde možno rozvíjať sociálne a kognitívne schopnosti všetkých za predpokladu, že sa k odlišným jedincom pristupuje pozitívne.“* Hovoríme o tzv. pozitívnej diskriminácii a mnohé zahraničné krajiny prinášajú pozitívne výsledky pri uplatnení tejto formy v podmienkach školskej edukácie. V podmienkach slovenského školského systému pretrvávajú však isté nedostatky, na ktoré ukazujú výsledky z medzinárodného porovnania. Kosová a Kasáčová (2007) poukázala na viaceré strategické piliere novej reformy v slovenskom školstve:

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

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

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

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

- socializácia školy s využitím spoločenskej podpory (spoločenských subjektov),
- vytvorenie edukačnej jednoty vyplývajúcej zo skvalitnenia spolupráce a spoločného riešenia problémov,
- demokratická sebavýchova školy, v zmysle posilňovania rôznorodosti ako demokratickej hodnoty,

- zameranie na vytváranie účinnej edukačnej praxe (napr. overovanie funkčnosti predchádzajúcich metód, analýza výsledkov výchovnovzdelávacej činnosti, premyslené programy),
- rozvoj školy ako učiacej sa organizácie, ovplyvňujúcej vlastnú budúcnosť.

Podľa citovaných autorov (a pozri napr. aj Bilčík, a kol, 2019; Bilčík, 2017; Bilčík 2015) pri presadzovaní inklúzie nejde o odhaľovanie slabých miest v systéme a kritiku jeho ne/funkčnosti, ale naopak, ide o identifikáciu možností a pozitívnych zmien aj podporu ich uskutočňovania. Koncept inklúzie v školskom prostredí podporuje skvalitnenie funkčnosti školského systému. Podľa Janošku a Neslušanovej (2014) ciele inklúzie v školskom prostredí plnia svoj účel, prevýchovno-resocializačný progres a aktivizáciu zdrojov:

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

V realizovanom výskume Jandová (2017) po vykonaní analýzy s pedagógmi a rodičmi dospela k zisteniu - obe dopytované skupiny sa zhodli v tom, že pre znevýhodnené deti/žiacov je edukačné prostredie veľmi priaznivé vďaka malému kolektívu a vďaka domácej atmosfére aktéri považovali prostredie školy za vľúdne, uvedomovali si, že prostredie s malým počtom detí v triede je prospešné aj znevýhodneným deťom. Pedagógovia i rodičia uvítali, že na žiakov majú viac času a môžu sa im viac individuálne venovať. Ku kultúre správne fungujúcej inkluzívnej školy by mal patriť taký prístup väčšinového prijatia žiakmi triedy a aj školy. Triedy by mali zahŕňať rôznorodú skladbu žiakov, pričom pedagógovia by mali byť schopní prirodzene s nimi pracovať. Rodičia si všimli nadštandardný osobný prístup zo strany vedenia školy i zo strany pedagógov. Často ako určitý kontrast k tejto pozitívnej skúsenosti odznali odlišné príklady, ktoré rodičia mali z iných škôl. Oceňovaný bol najmä osobný prístup a ústretovosť k deťom. Z výpovedí

pedagógov a rodičov vyplýva, že sa učitelia snažia žiakov hodnotiť podľa ich možností a potrieb. Rodičia si vážili to, že učitelia k ich deťom pristupujú individuálne a dokážu sa prispôbiť ich individuálnym potrebám a v prípade potreby sa im môžu viac venovať. Učitelia považovali nižší počet žiakov za veľmi vhodný obzvlášť v prípade výučby inkluzívnych detí, pretože sa vďaka tomu pedagógom nielen lepšie učia, ale s dieťaťom sa ľahšie nadväzuje užší vzťah.

Jandová (2017) ďalej píše, že respondenti tejto skupiny uviedli, že medzi sebou komunikujú nielen pri stretávaní sa formálneho typu na rôznych schôdzkach, ale snažia sa riešiť všetko spoločne aj počas každodennej interakcie na chodbách alebo v zborovni. Tento typ interakcie existoval tiež medzi pedagógmi a špeciálnym pedagógom, učitelia si navzájom vymieňali podnety k ďalšej práci s jednotlivými žiakmi podľa ich potrieb. Počas schôdzky sa mohli učitelia k niektorým oblastiam voľne vyjadrovať a spolupodieľať sa na niektorých typoch rozhodnutí. Pedagógom bola taktiež poskytnutá dostatočná voľnosť v metodických postupoch. Podľa zistení citovanej autorky pre inkluzívnu školu je špecifická otvorenosť sociálnej interakcie pedagógov so žiakmi. Interakcia s deťmi v inkluzívnej škole je uvoľnená a priateľská a v školách s nižším počtom žiakov je ľahšie úzke väzby vytvárať. Skupina respondovaných pedagógov a rodičov sa domnievali, že vďaka „domácejmu“ prostrediu sa medzi sebou poznajú dobre žiaci aj z rôznych ročníkov. Niektorí si všimli, že toto prostredie môže byť výhodné práve pre niektoré znevýhodnené deti, ktoré môžu staršie deti strážiť či im pomáhať prekonávať každodenné prekážky súvisiace s ich znevýhodnením. Vo výpovediach rodičov aj pedagógov citovaná autorka našla konkrétne príklady, kedy na jednej strane mohli viac nadané deti samostatnejšie pracovať a s tými, ktorým učivo robilo problém, pedagógovia individuálne pracovali počas hodiny a mohli im venovať viac času. Ďalším aspektom, ktorý je v súvislosti s budovaním úspešnej inkluzívnej školy považovaný za podstatný, je vzťah školy k inováciám a zavádzaním novinek. Z analýzy dát s pedagógmi a rodičmi vyplynulo, že škola sa stále snaží prichádzať s novými typmi mimoškolských aktivít či usporiadanými akciami v mieste školy pre širšiu verejnosť, ale ďalej sa tiež inovovať v rámci vyučovacích metód. V rámci svojich finančných možností tiež škola rozvíja svoje priestory. Z uvedených zistení možno vyvodiť, že v škole, kde existuje istý typ kultúry školy, tento skutočne prispieva k fungovaniu sociálnej inklúzie. Veľkú úlohu hrá správne prostredie školy, kedy pre inkluzívne deti je vhodné, aby bolo rodinné a domáce. Nemusí nutne ísť o školu vidieckeho typu, ale veľkosť školy a počet detí v triede má významný vplyv. Škola by nemala byť žiadnou zo strán vnímaná ako uzavretá inštitúcia,

naopak by mala vďaka svojej otvorenosti vytvárať ďaleko priaznivejšie klímu pre všetkých zúčastnených a kladne pôsobiť aj na okolie. Škola by mala byť tiež otvorená všetkým deťom rôznych potrieb a znevýhodnenia. Zároveň sa jedná o aktívny a dynamický útvar, naklonený inováciám a novým prístupom, ktoré môžu koexistovať spolu s tradičnými a zavedenými postupmi. Pedagógom sa vďaka individuálnemu prístupu k deťom ľahšie interaguje s deťmi a budujú sa vzťahy na báze dôvery. K budovaniu vzťahov môže prispieť aj dostatok príležitostí pre stretávanie sa mimo pôdu školy. Vybudovaná dôvera medzi všetkými účastníkmi je podstatným faktorom, ktorý je výsledkom týchto kultúrnych procesov. Je však nutné brať do úvahy, že vybudovaním dôvery medzi určitými aktérmi nedospejú účastníci k nemennej fáze, ktorá vzniká spolu s dosiahnutím určitého typu kultúry na škole, ale že sa pre všetky zúčastnené strany jedná o nekonečný proces, na ktorom musia spoločne stále pracovať (Jandová, 2017).

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

rešpektované želanie znevýhodneného dieťaťa a automaticky mu nebola ponúkaná len jedna alternatíva, píše Jandová (2017).

Veľkou **výzvou inkluzívnej edukácie** sa javí fakt, že spôsob výchovy ako celok je zložený z výchovného riadenia na jednej strane a emocionálneho vzťahu k vychovávanému na strane druhej, z ktorého sa aplikáciou rôznych aspektov výchovného riadenia a emočného vzťahu vychovávateľ a vychovávaný vytvárajú rôzne štýly výchovy, realizované v priamej edukačnej praxi. Štýl výchovy je teda konkretizáciou spôsobu výchovy v praxi, teda štýlom výchovy rozumieme to, ako sa vychovávateľ správa k vychovávanému na základe aplikácie jednotlivých výchovných postupov. Vychádza nám z toho, že vychovávateľ s inkluzívnymi postojmi a inkluzívnym prístupom ma vysokú šancu vychovať človeka s inkluzívnymi postojmi a inkluzívnym životným prístupom natoľko spoločensky žiadúcim a prospešným.

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

V prvej kapitole vysokoškolských učebných textov sme rozpracovali tému školy ako súčasť inkluzívnej edukačnej reality vo vzťahu k psychoedukačnej dimenzii inklúzie žiakov stredných škôl. Súčasťou prvej kapitoly bola téma socializácie v prostredí sociálnej a

edukačnej reality. Na túto tému sme nadviazali tematikou inklúzie a sociálnej inklúzie v súvislosti so psychoedukačnou dimenziou inklúzie žiakov stredných škôl, postupne sme vymedzili, charakterizovali a opísali objekty a subjekty inkluzívnej edukačnej reality v prostredí školy a zamerali sme pozornosť na rozpracovanie postavenia, významu a funkcií inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl.

Otázky a úlohy ku kapitole:

1. Charakterizujte sociálnu inklúziu znevýhodnených jedincov a vysvetlite rozdiel medzi sociálnou inklúziou a sociálnou exklúziou.
2. Zdôvodnite potrebu sociálnej inklúzie znevýhodnených osôb v celospoločenskom kontexte.
3. Vymenujte znaky inkluzívneho vzdelávania a opíšte ich podstatu.
4. Porovnajte znaky inkluzívnej školy a exkluzívnej školy a argumentujte spoločenskými výhodami oboch konceptov.

2 MANAŽMENT INKLUZÍVNEJ ŠKOLY V KONTEXTE PSYCHOEDUKAČNEJ DIMENZIE INKLÚZIE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

Kľúčové slová: manažment, manažment školy, manažment inkluzívnej školy, inklúzia, edukačná inklúzia, žiaci, škola, stredná škola, inkluzívna škola, psychologické aspekty riadenia školy

V druhej kapitole vysokoškolských učebných textom sa budeme zameriavať na rozpracovanie manažmentu inkluzívnej školy v súvislosti so psychoedukačnou dimenziou inklúzie žiakov stredných škôl. V prvej podkapitole sa sústredíme na špecifiká manažmentu, ponímanie manažmentu a systém manažmentu ako východiskovej vednej disciplíny, v ďalšej časti opíšeme špecifiká manažmentu inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl. Súčasťou druhej kapitoly bude aj problematika funkcií riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy, opíšeme tu aj metódy riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy, zaoberať sa budeme aj psychologickými aspektmi riadenia ako východiskami manažmentu inkluzívnej školy. Ďalšiu podkapitolu bude tvoriť téma štruktúry riadenia školy a subjekty vnútorného riadenia školy ako súčasť manažmentu inkluzívnej školy.

Podľa Agendy 2030 pre trvalo udržateľný rozvoj (2015) je jedným z cieľov trvalo udržateľného rozvoja **zabezpečiť inkluzívne, spravodlivé a kvalitné vzdelávanie** a podporovať celoživotné vzdelávacie príležitosti pre všetkých, budovať a zlepšovať úroveň vzdelávacích zariadení, ktoré budú rodovo citlivé a pre znevýhodnených detí, žiakov základných a stredných škôl a vysokoškolských študentov poskytovať bezpečné, nenásilné, inkluzívne a efektívne vzdelávacie prostredie pre všetkých zúčastnených. Z hľadiska inkluzívnej školy akoby zabúdame na znevýhodnených učiteľov, ktorí – v rámci svojho znevýhodnenia – dokážu plnohodnotne realizovať edukačný proces v príslušných školách.

2.1 Špecifiká manažmentu, ponímanie manažmentu a systém manažmentu

Pojem *manažment* pochádza z anglického slova „*to manage*“, čo v preklade znamená riadiť, viesť, organizovať. V latinčine je tento termín odvodený od slova *manus*, teda ruka. Samotný pojem manažment môžeme chápať ako naplánovanie, zorganizovanie a kontrolu určitých činností, ktoré prebiehajú tak, aby smerovali k naplneniu našich predstáv.

Manažment ako proces i ako činnosť manažérov kumuluje množstvo čiastkových procesov a činností. Ovplyvňuje ho množstvo faktorov a preto aj vymedzenie pojmu rôznymi autormi má veľmi rôznorodé dimenzie (podrobnejšie aj Lajčín a Frankovský, 2017).

Koontz a Weihrich (1993), Lajčín a Sláviková (2014a,b); Lajčín (2014); Sláviková (2014) definujú manažment ako proces vytvárania a udržiavania určitého prostredia, v ktorom jednotlivci pracujú spoločne v skupinách a efektívne dosahujú vybrané ciele. Podľa Buzinkaiovej a kol. (1995) manažment je proces koordinácie zdrojov za účelom dosiahnutia cieľa, pričom zmyslom je dosiahnutie najvýhodnejšej relácie medzi vstupmi a výstupmi.

Ak chceme pochopiť podstatu manažmentu, musíme najprv definovať jeho systém, ktorý tvorí subjekt a objekt a vzťahy medzi nimi. Podstatou manažmentu je teda hmotno-energetická a informačná interakcia medzi subjektom a objektom riadenia. Sú to dva vzájomne spojené podsystémy. Objektom riadenia (riadený podsystém) je ten, kto je riadený a to, čo je riadené. Radia sa tu všetky ľudské činitele (zamestnanec, vedúci, riaditeľ atď.) a vecná stránka manažmentu (zdroje, organizačné jednotky, manažérske procesy), pričom je potrebné dosiahnuť plánované zmeny. Celý objekt riadenia podlieha subjektu riadenia. To sa vzťahuje aj pre podmienky školy. Subjektom riadenia (riadiaci podsystém) je ten kto riadi. Patria sem všetci vyššie postavení zamestnanci, ktorých úlohou je riadenie za účelom dosiahnutia stanovených cieľov. Cieľavedome ovplyvňujú objekt riadenia, pričom aktívne využívajú základné riadiace funkcie: plánovanie, organizovanie, vedenie a kontrolu (Lajčín a Sláviková, 2014a,b; Lajčín, 2014; Sláviková, 2014).

Podľa Přívratskej (2017) je manažment ako taký spájaný s riadením, je to zručné zaobchádzanie, spravovanie, riadenie, vedenie ľudí a pod. V podnikovej oblasti používa anglická literatúra i názov kontroly v zmysle riadenia a kontroly výrobného procesu, ďalej supervision v zmysle dohľadu a vedenia, ďalej aj admistration v zmysle správy, spravovania. Pojem manažment sa stal výrazom, ktorý má už medzinárodnú platnosť. Bez toho, aby bol prekladaný, užíva sa v rade svetových jazykov. Pojem management označuje nielen funkciu, ale aj ľudí, ktorí ju vykonávajú. označuje nielen sociálne postavenie, ale aj jeho stupeň ale aj odbornú disciplínu a odbor štúdia. Pojem management má, podľa citovanej autorky, tieto významy:

- 1) Určitá skupina ľudí, napr. TOP management, čiže vrcholová skupina zamestnancov riadiacich podnik; alebo manažéri, ktorí realizujú manažérske funkcie;
- 2) Určitý spôsob vedenia ľudí - teoretické aj praktické poznatky v riadení podniku; činnosti, ktoré manažér nevykonáva sám, ale vykonáva ich prostredníctvom iných ľudí;
- 3) Odborná disciplína, vedný odbor - management ako oblasť štúdia, venuje sa stanoveniu postupov, ako čo najlepšie dosiahnuť vytýčené ciele. Teória manažmentu ako veda, súbor prístupov, názorov, odporúčaní, princípov, techník, metód, ktoré využívajú manažéri k zvládnutiu manažérskych funkcií.

Manažment, podľa Kellera (2010) je ucelený súbor overených prístupov, názorov, skúseností, odporúčaní atď., ktoré vedúci zamestnanci (manažéri) užívajú v procese zvládnutia špecifických činností a manažérskych funkcií, ktoré sú potrebné na dosiahnutie manažérskych cieľov.

Manažmentom Lajčin a Sláviková (2014a,b); Lajčin (2014); Sláviková (2014) rozumejú proces systematickej realizácie všetkých manažérskych funkcií a efektívneho použitia všetkých zdrojov ku dosiahnutiu stanovených cieľov. Manažérskymi funkciami autori rozumejú plánovanie, organizovanie, riadenie ľudských zdrojov, vedenie, kontrolovanie a rozhodovanie.

V súčasnosti riadenie predstavuje značne špecializovanú činnosť, bez ktorej si nedokážeme predstaviť chod žiadnej organizačnej jednotky. Riadenie je pociťované ako základná nutnosť v podnikoch, na univerzitách, v kultúrnych a športových organizáciách, v cirkvách, ale aj v armáde, polícii a pod. Môžeme povedať, že riadenie sa prelína všetkými

zložkami štátnej a súkromnej sféry, aj osobným životom každého z nás. Manažment sa dnes delí na také množstvo odborných oblastí, že nie je možné jednorazovo preniknúť do všetkých dostatočne hlboko (Motyčková, 2017).

Funkcie manažmentu vymedzuje vyššie citovaná autorka ako manažérske funkcie, typické činnosti, ktoré manažér alebo manažérsky tím vykonáva vo svojej práci, patria k nim:

- plánovanie (planning);
- organizovanie (organizing);
- výber a rozmiestnenie spolupracovníkov (staffing);
- vedenie ľudí (leading);
- kontrolu (controlling, inspection) (Kotler a Keller, 2013).

Na základe nich je možné vymedziť aj manažérske úlohy, prítomné v práci všetkých manažérov bez ohľadu na veľkosť organizačnej jednotky, ktorá je riadená. Manažéri vstupujú do niekoľkých typov vzťahov voči nadriadeným, podriadeným, spolupracovníkom, klientom či verejnosti. Správanie sa a činnosť manažérov sa riadi istými pravidlami a princípmi. Realita činnosti vedúcich zamestnancov sa dá zhrnúť do desiatich "rolí". Tieto úlohy, podľa Mintzberga (cit. podľa Motyčkovej, 2017), je možné klasifikovať do troch skupín:

- skupiny interpersonálnych rolí;
- skupiny informačných rolí;
- skupiny rozhodovacích rolí.

Cieľom manažmentu je dosiahnutie cieľov organizácie za pomoci manažérskych funkcií - plánovanie, organizovanie, výber a rozmiestnenie spolupracovníkov, vedenie ľudí a kontroly. Dosiahnutie cieľov organizácie, a tým vlastne plnenie poslania manažmentu, môže byť najlepšie zabezpečené vzájomným súladom v plnení manažérskych funkcií. Všeobecným poslaním manažérskej činnosti je teda dosiahnutie žiaduce úrovne riadených činností, to znamená plnenie stanovených kvantitatívnych alebo kvalitatívnych cieľov, meradiel efektívnosti, ktoré môžu mať veľmi rozmanité vyjadrenia, napr. zisky, náklady,

čas, technické parametre a pod. Dosiahnutie cieľov a úloh manažmentu predpokladá kvalitnú a účelnú kombináciu overených postupov, skúsenosti, metód a odporúčaní, ktoré je nutné aplikovať na špecifické činnosti jednotlivých organizačných jednotiek. Tvorivé aktivity, iniciatíva a podnikavosť rastie s väčšou mierou autonómie v rozhodovaní o spôsobe realizácie riešených úloh (Sulíková a Strážovská, 2016).

Typické úlohy, ktoré manažér rieši v procese svojej riadiacej činnosti, nazývame manažérskymi funkciami. Konkrétne nimi sú plánovanie, ktoré je často označované za východiskový bod všetkých ostatných manažérskych funkcií; organizovanie, výber a rozmiestnenie spolupracovníkov, vedenie ľudí a kontroly. Plánovanie je najdôležitejším nástrojom v dosahovaní organizačných cieľov, pretože obsahuje vymedzenie cieľov a ukazuje cesty, ktorými majú byť ciele dosiahnuté. dosiahnutie cieľov bezprostredne závisí na realizácii ostatných manažérskych funkcií a vychádza z analýzy rozhodovania v konkrétnej situácii (Pajtinková Bartáková a Gubíniová, 2012).

- Plánovanie (planning) je manažérska aktivita, ktorá je zameraná na budúci vývoj organizačnej jednotky, určuje čo a ako sa má dosiahnuť, určenie, čo sa má stať, nie reakcia na to, čo sa stalo. Cieľom plánovania je dosiahnutie konečného stavu, ku ktorému by mali všetky budúce aktivity smerovať. Výsledkom plánovania je plán.
- Organizovanie (organizing) je jedna zo základných manažérskych funkciou, ktorá zameriava pozornosť na stanovenie a usporiadanie realizačných úloh (rolí) ľudí, ktorí v mieste a čase postup plánu zabezpečia a zrealizujú. Organizovanie určuje zúčastneným, ako majú zabezpečovať plánované úlohy v súlade s vytýčenými cieľmi organizačnej jednotky vo vhodných organizačných štruktúrach. Poslaním organizovania je definovať a hospodárne zaistiť plánované, a aj iné nevyhnutné činnosti ľudí pri plnení cieľov a ďalších potrieb organizačnej jednotky alebo jej časti. Organizovanie je cieľavedomá činnosť, ktorej konečným cieľom je usporiadať prvky v systéme, ich aktivity, koordináciu, kontrolu tak, aby prispeli maximálnou mierou k dosiahnutiu stanovených cieľov systému. Výsledkom organizovania je organizácia, systém.
- Výber a rozmiestnenie spolupracovníkov je veľmi úzko spájaný s organizovaním a organizačnými štruktúrami. Jedným zo základných faktorov úspešnosti firiem je schopnosť sformovať ľudské zdroje a využívať ich tak, aby zabezpečili úspešné plnenie cieľov organizácie. Môžeme povedať že, výber a

rozmiestnenie spolupracovníkov je strategická manažérska funkcia, ktorá ovplyvňuje tvorbu stratégie firmy a tiež aj jej realizáciu. Ide pri tom o identifikáciu nárokov na zamestnancov, na ich výber a rozmiestnenie na príslušné miesta v organizačnej jednotke, kde majú plniť pridelené úlohy. Úspechy i neúspechy manažérskej práce sú výrazne závislé od disponibility vhodných spolupracovníkov, najmä potom od ich počtu, profesijnej a kvalifikačnej úrovne. Výber a rozmiestnenie spolupracovníkov (staffing) je strategická manažérska funkcia, ktorej cieľom je efektívne a účinne využiť schopnosti, pracovné úsilie ľudí pre úspešné fungovanie organizačnej jednotky a formovať ľudský potenciál k vysokej výkonnosti pozitívnemu vzťahu k organizačnej jednotke. Z tejto funkcie vyplýva, že staffing je záležitosťou každého vedúceho zamestnanca.

- Vedenie ľudí predovšetkým vedúcim kolektívu ľudí si od tejto osoby vyžaduje znalosti metód vedenia a motivácie ľudí k zhodnocovaniu schopností, znalosti a zručnosti svojich spolupracovníkov a usmerňovať ich ďalší profesijný a kvalifikačný rozvoj. Vedenie ľudí sa prelína všetkými manažérskymi funkciami na základe komunikácie medzi ľuďmi. Centrom pozornosti tejto manažérskej funkcie sú ľudia, ako najväčší kapitál dobrých organizačných jednotiek. Vedenie ľudí (leading) je vytváranie a efektívne využívanie schopnosti, zručnosti a umenie manažérov viesť, usmerňovať, stimulovať a motivovať svojich spolupracovníkov ku kvalitnému, aktívnemu, popriprade tvorivému plneniu cieľov ich práce a k plneniu cieľov organizačnej jednotky.

Pre kontrolu v manažmente platí stará a často opakovaná zásada, že "bez kontroly nie je vedenie". Kontrola je využívaná manažermi ako určitá spätná väzba, prostredníctvom ktorej majú získať objektívnu predstavu o plnení plánovaných zámerov a o stupni realizácie prijatých rozhodnutí. Kontrola (controlling, inspection) je kritické zhodnotenie reality s ohľadom na riadiace zámery a určenie, či bola dosiahnutá zhoda vo vývoji kontrolovanej reality voči špecifikovaným požiadavkám. Jej cieľom je včasné a hospodárne zistenie, rozbor a prijatie záverov k odchýlkam, ktoré v riadenom procese charakterizujú rozdiel medzi zámerom (napr. plánom) a jeho realizáciu. (Motyčková, 2017)

Koontz a Weihrich (1993) vymedzujú tiež funkcie manažmentu. Pojem *plánovanie* má korene v latinskom slove „*planta*“, čo znamená náčrt budovy. Tento termín je možné chápať ako projektovanie budúcnosti, budúceho stavu, ktorý chceme dosiahnuť. Vďaka

plánovaniu si môžeme určovať ciele organizácie alebo organizačných jednotiek. Plány zároveň určujú cesty ako, v akom čase a na akej požadovanej úrovni môžeme dosiahnuť stanovené ciele. Plánovanie je nástrojom, ktorý manažéri využívajú ako pomoc myslieť prostredníctvom výsledkov a navrhovať alternatívy na dosahovanie cieľov a prekonávanie problémov. Je tiež procesom, ktorého úlohou je efektívne vyžiť existujúce disponibilné zdroje podniku, za účelom prežitia podnikateľského subjektu v budúcom období. Plánovanie má, podľa citovaných autorov, tri základné fázy:

1. *Vytýčenie cieľov a ich realizácia.*
2. *Stanovenie prostriedkov na dosiahnutie cieľov.*
3. *Určenie ciest a spôsobov dosiahnutia cieľov.*

Úspech alebo zlyhanie *plánu* závisí od činnosti, ktorá z neho vyplýva. Ihneď ako bol v strategickom pláne identifikovaný zámer – cieľ cesty – spôsob, ako sa tam dostať, mal byť načrtnutý v pláne činnosti.

Pre každý komponent celkového plánu a pre každého jedinca, ktorý sa podieľa na práci rozmanitých tímov, je potrebný plán činnosti. Tieto plány sú životne dôležité a musia sa jasne definovať. Aj Heller (2002) upozornil, že každý musí vedieť, čo sa vyžaduje od neho a ostatných členov tímu, ako aj prečo, kedy a ako. Nestačí, ak ľudia dostanú len inštrukcie o podrobnostiach ich časti plánu. Základom sú aj obojstranné osobné inštruktáže, kde sa môžu špecifikovať roly tak, aby im správne rozumeli obidve strany a mohol sa vytvoriť vzťah. Neodlučiteľnou súčasťou plánu činnosti sú konečné termíny a hlavné kontrolné body. Mali by byť reálne a odsúhlasené, v opačnom prípade bude plán ohrozený. Konečné termíny je potrebné pravidelne prehodnocovať, aby sa zistilo, či je ešte stále pravdepodobné ich splnenie; je to základný nástroj kontroly.

Plán činnosti musí brať do úvahy všetky eventuality. To zahŕňa „katastrofický“ scenár, kedy závažné odchýlky privedú k absolútne kritickému rozhodnutiu: zastaviť, vylepšiť alebo pokračovať. Súčasťou plánu by mali byť vždy body „ísť – neísť“, kedy sa rozhodujeme, či v pláne pokračovať, alebo sa ho vzdať. Po prijímaní rozhodnutia typu „ísť – neísť“ je nevyhnutné, aby ste opätovné plánovanie začali z „čistého listu“. Vždy je dôležité mať na zreteli, že aj malé chyby môžu mať devastujúci účinok, preto je pri plánoch činnosti

nevyhnutné venovať mimoriadnu pozornosť detailom (Lajčin a Sláviková, 2014a,b; Lajčin, 2014; Sláviková, 2014).

Zatiaľ čo plánovanie sa orientuje na rozhodovanie o unikátnych problémoch, organizovanie predstavuje rozhodnutia o problémoch rutinných, opakujúcich sa v čase. Poslaním *organizovania* je teda vymedziť a hospodárne zaistiť plánované a iné nevyhnutné činnosti ľudí pri plnení cieľov a ďalších potrieb organizácie alebo jej častí. Organizovanie využíva výhody delby práce, predovšetkým špecializáciu. Zaisťuje taktiež koordináciu potrebných činností a vzťahov ľudí, ktorí ich realizujú. Vytvára podmienky pre vznik synergických efektov. Ich história spočíva v tom, že celok (škola, podnik) je vždy viac ako súčet jednotlivých častí.

Vytvorením organizácie zabezpečíme poriadok, disciplínu a takzvaný chaos nahradíme poriadkom. Takýmto vymedzením činností stanovíme právomoci a zodpovednosti ľudí pracujúcich v organizácii. Organizovanie musí byť rovnovážne a objekty sa nesmú vychýľovať z cieľového správania a brzdiť tak výkon iných.

Termín *organizácia* môže byť interpretovaný trojakým spôsobom:

1. Organizácia ako objekt určitých vlastností (napr. nejaký podnik, inštitúcia...);
2. Organizácia ako spôsob usporiadania prvkov v systéme (napr. ako celkový systém sociálnych a kultúrnych vzťahov);
3. Organizácia ako štruktúra činnosti v pohybe (napr. ako pravidlá pre správanie sa všetkých účastníkov v určitom definovanom priestore).

Funkciou organizačných štruktúr je vytvoriť prostredie pre efektívnu a účelnú spoluprácu. V praxi sa im hovorí organizačný pavúk, v ktorom každý zamestnanec má svoj priestor (Lajčin a Sláviková, 2014a,b; Lajčin, 2014; Sláviková, 2014).

Organizácia ako štruktúra činností. S tým súvisí:

- Moc – možnosť jednotlivcov alebo skupín meniť, ovplyvňovať názory či správanie sa ostatných členov, alebo skupín;

- Právomoc – právo príslušnej danej pozície používať voľnosť k rozhodovaniu, ktoré ovplyvňuje ostatných. Právomoc je typom moci ustanovenej v organizačnej štruktúre.
- Moc – širší pojem než právomoc. Je to možnosť jednotlivcov alebo skupín meniť, alebo ovplyvňovať názory či správanie ostatných členov alebo skupín.
- Legitímna moc - formálne daná pozícia a je odvodená od kultúrneho systému práv a povinností, preto je akceptovateľná pre ľudí, ktorí sa chcú správať legitímne.
- Delegovanie – proces, pri ktorom zodpovedný zamestnanec, či kolektívny orgán poveruje podriadených zamestnancov určitými prácami. Dlhodobé delegovanie prakticky reprezentuje pracovná náplň.

Podľa Buzinkaiovej (1996) oblasť organizácie riadenia, ktorá je zameraná na všetko čo sa týka ľudí v pracovnom procese nazývame *riadenie ľudských zdrojov*. V tomto smere je strategicky najvýznamnejšou. Závisí od schopnosti umenia a spôsobu práce s ľuďmi. Je procesom dosahovania cieľov organizácie prostredníctvom získavania, stabilizovania, prepúšťania, rozvoja a optimálneho využívania ľudského kapitálu. Od tohto kapitálu závisí úspešnosť organizácie, do ktorého je žiaduce a nevyhnutné investovať. Pod riadením rozumieme bezprostredné pôsobenie manažéra na svojich podriadených, čím nakoniec môže doceliť ich želané správanie. Kurt Lewin uvádza tri stupne zavádzania veľkých zmien:

1. Rozmrazovanie

Uvoľnenie mysle a pocitov zamestnancov tak, aby sa viac otvorili novej zmene.

2. Realizácia prechodu

Postupné zavádzanie konkrétnej série zmien.

3. Opätovné zmrazenie

Posilňovanie nového prístupu ku zmene, zmena podnikovej politiky a systému riadenia ľudských zdrojov.

V rámci týchto troch stupňov implementácie veľkých zmien Lewin vymedzil 13 princípov ich zvládania:

Rozmrazovanie

1. Zdôvodnenie zmien
2. Používanie empatie
3. Jasná komunikácia

Realizácia prechodu

4. Vysvetlenie prínosov
5. Nájdenie si zástancov
6. Získanie podpory
7. Pozor na vhodné načasovanie
8. Udržiavanie istoty zamestnania
9. Zaistenie výcviku, školenia
10. Postupovanie primeraným tempom

Opätovné zmrazenie

11. Zaistenie podpory vedenia, resp. nadriadených
12. Publikovanie a korigovanie úspechu
13. Zaistenie služby zamestnancom

Kontrola je štvrtou základnou manažérskou funkciou. Zisťujeme ňou, či sa činnosti uskutočňujú plánovane a bez všelijakých odchýlok. Jej cieľom je zhodnotiť resp. zmerať kvantitu alebo kvalitu priebežných a neskôr konečných výsledkov firmy. Ak by sa vyskytli nejaké odchýlky od plánovaného, musí táto kontrola prijať príslušné opatrenia na ich odstránenie. Kontrola teda porovnáva ciele s dosiahnutým výsledkom.

Základnými úlohami kontroly sú zistenie skutočnosti, kritické zhodnotenie skutočnosti, uskutočnenie opatrení. Čím je plán akcií lepší, tým menej sú potrebné invazívne kontroly. Príliš úzkostlivý monitoring a neprimerané zásahy môžu byť kontraproduktívne.

Nedostatočné kontroly na druhej strane môžu byť osudné. Správne stanovený súbor činností a s tým spojených opatrení (ktoré sa používajú na zhodnotenie a optimalizáciu výkonu) ponúka určitý stupeň poloautomatickej kontroly, ktorá umožňuje vedeniu bez sústavného zasahovania sa uistiť, že všetko ide podľa plánu, a vyhnúť sa tak vážnemu zaostávaniu či zlyhaniu v niektorej z kľúčových dimenzií. Takéto kontroly závisia od sústavného prúdu informácií, spoliehajú sa na starostlivo vybrané kľúčové štatistické údaje, ktoré poskytujú časovo reálnu a efektívnu kontrolu vývoja a potvrdzujú alebo spochybňujú predpoklady uvedené v pláne. Kľúčové údaje by mali byť čo najdostupnejšie (internet). Takýmto spôsobom môže byť každý informovaný o tom, čo sa deje, pripravený podieľať sa na úspechu plánu – a konečnom úspechu (Korintuš, Hrvolová a Lajčin, 2010).

V tejto súvislosti by sme mali mať na pamäti, že plán činnosti nie je dogma. Naopak, keďže realita sa nikdy neriadi plánom, základom úspechu je opätovné skúmanie a prípadné korigovanie základných predpokladov. Každý plán činnosti je testovacím miestom pre plánovačov. Hľadať odpovede na otázky znamená, že plán činnosti je v skutočnosti sériou plánov začlenených do nového rozhodnutia, ktoré je potrebné prijať ako dôsledok vzniknutých udalostí (Heller, 2002). Okrem základných funkcií vytvára proces manažmentu množstvo doplnkových funkcií, napr. komunikácia, práca i informáciami, rozhodovanie, delegovanie, participácia atď. (podrobnejšie Bočková a kol., 2019). Manažment školy, ale aj manažment inkluzívnej školy majú svoje špecifiká, budeme im venovať pozornosť v nasledujúcej podkapitole.

2.2 Špecifiká manažmentu inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl

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

Porvazník (2003) chápe riadenie ako proces postupného uplatňovania riadiacich funkcií. Ak vymedzíme ľubovoľné množstvo akýchkoľvek riadiacich funkcií v základnej či rozvinutej podobe, uplatňovanie každej z nich je informačným procesom. Teda stanovenie

cieľa (plánovanie), implementácia cieľa na konkrétne produkty (organizovanie) a hodnotenie kvality a efektívnosti stanovenia a implementácie cieľa (kontrolovanie) sa vždy opiera o využívanie informácie. Riadenie má teda informačnú podstatu. Pre kvalitné a efektívne uplatňovanie riadiacich funkcií je poznanie ich informačnej podstaty rozhodujúce.

Autori (Lajčín a Sláviková, 2014a,b; Lajčín, 2014; Sláviková, 2014) ďalej zastávajú názor, že čím kompletnejšie vieme určiť, aké informácie pre uplatňovanie riadiacich funkcií potrebujeme, čím jednoznačnejšie vieme identifikovať ich dostupné zdroje a čím je čas ich získavania a využitia kratší, tým je výsledok procesu uplatňovania riadiacich funkcií priaznivejší.

Informácie sú nielen nositeľmi riadiacich procesov a majú rozhodujúcu úlohu v manažmente, ale postupne sa stávajú komplexným spoločensko-vedným problémom. Ich význam sa zvyšuje transformáciou industriálnej spoločnosti na spoločnosť informačnú. Informačné pôsobenie a teda aj samotná informácia sa chápe ako určitá samostatná podstata (entita), schopná spolu s hmotou a energiou existovať pri pôsobení na riadené objekty.

Úroveň kompetentnosti v riadení (základná, vyššia, rozvinutá) vo veľkej miere závisí od spôsobilosti subjektov manažmentu poznať a využívať zodpovedajúce zdroje informácií. Keďže vlastnosti informácií či už subjektívne alebo objektívne ovplyvňujú kvalitu riadenia, je nanajvýš potrebné rozlišovať, o aké zdroje ide a aká je ich miera dôveryhodnosti. Pre potreby riadenia sa využívajú:

- verejné dostupné zdroje informácií,
- verejné nedostupné zdroje informácií,
- informácie z rozhovorov a postrehov v rámci organizovaných i náhodných stretnutí,
- ilegálne zdroje informácií.

Podstata riadenia je v informačnom (signálovom) vzájomnom pôsobení prvkov pracovného procesu (Lajčín a Sláviková, 2014a,b; Lajčín, 2014; Sláviková, 2014). Informačné pôsobenie je vlastné nielen hospodárskym či spoločenským celkom, ale aj neživým a živým objektom. Samozrejme, vzťahujú sa tieto konštatovania aj k inklúzii ako politicko-pedagogickému konceptu.

2.2.1 Funkcie riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy

Spôsob existencie objektov pri interakcii, v ktorých sa realizujú procesy riadenia, spočíva v takom ich fungovaní, ktoré zachováva ich celistvosť a relatívnu izolovanosť voči okoliu cez zmeny ich stavov ako celku i jednotlivých častí. Zachovávanie celistvosti pri vzájomnom pôsobení objektov je spojené s cieľavedomým či cieľovým charakterom interakcií. A to je vlastnosť, ktorá v rozhodujúcej miere dáva signálnemu pôsobeniu obsahový charakter riadenia.

Riadenie je spojené s cieľavedomým procesom vzájomnej interakcie základných elementov (alebo častí) objektu, potom v špecifickom charaktere týchto interakcií je skrytá podstata samotného riadenia a v ich cieľavedomosti obsah riadenia. Podstata riadenia má teda pri pôsobení objektov spoločnú signálnu (jedinú) charakteristiku, obsah riadenia je závislý na špecifikách riadených objektov. Podstata a obsah riadenia sú pri priebehu pracovných procesov v určitej jednote. Samotný obsah riadenia je vlastne súhrn jeho vnútorných charakteristík, ktoré sú síce spoločné v hmotno-energetickej a informačnej charakteristike, ale rozdielne v cieľavedomosti – v účelnosti, princípoch a metódach vynakladanej práce (Hrvolová a Sláviková, 2010). V tejto súvislosti konštatujeme, že škola by nemala byť žiadnou zo zúčastnených strán vnímaná ako uzavretá inštitúcia, naopak by mala vďaka svojej otvorenosti vytvárať ďaleko priaznivejšie klímu pre všetkých zúčastnených a kladne pôsobiť aj na okolie. Škola by mala byť tiež otvorená všetkým deťom/žiakom rôznych potrieb a znevýhodnenia. Zároveň sa jedná o aktívny a dynamický útvar, naklonený inováciám a novým prístupom, ktoré môžu koexistovať spolu s tradičnými a zavedenými postupmi.

Cieľavedomosť – obsah riadenia sa prejavuje v tom, že v interakčnom pôsobení základných prvkov pracovného procesu sa vynakladá práca rozdielnym spôsobom, na princípe rozdielných vzťahov častí a celku na rozdielny účel, či funkcie pri vývoji daného objektu a systému. Súhrn funkcií, ktorými sa zabezpečuje efektívny udržateľný rozvoj objektu a systému, vytvára obsah procesu riadenia (Lajčín a Sláviková, 2014a,b; Lajčín, 2014; Sláviková, 2014).

Existencia rôznych funkcií riadenia je daná aj charakterom interakčným vzťahov medzi časťami a celkom, medzi celkom a okolím a pod. rozdielne druhy interakčných vzťahov nemožno cieľavedome usmerňovať jedným spôsobom, z čoho by sme mali vychádzať aj v riadení inkluzívnych škôl.

Pod funkciou riadenia Porvazník (2003) rozumie určitý druh činnosti (určitú časť vynakladanej práce), ktorá sa realizuje na princípe rozdielnych vzťahov, v rozdielnej časovej postupnosti, na základe rozdielnych informácií a súvisí s deľbou práce a špecializáciou vo sfére riadenia. Vo funkciách riadenia sú obsiahnuté najvšeobecnejšie princípy vytvárania systémov riadenia.

Vymedzenie funkcií riadenia a ich obsahu je vyvolané predovšetkým požiadavkami praxe. Teoreticky zdôvodnené vymedzenie a rozpracovanie funkcií riadenia má rozhodujúci vplyv na zabezpečenie priebehu riadiacich činností. Od toho, ako správne budú riešené otázky funkcií riadenia závisí:

- Správna deľba práce spojená s činnosťami riadenia;
- Formovanie štruktúry organizácií;
- Formalizácia a algoritmizácia procesov riadenia;
- Využívanie počítačových informačných systémov v riadení;
- Otázky vzdelávania zamestnancov (pozri napr. Barnová a Barna, 2019; Barna, 2018);
- Základné otázky zdokonaľovania systému riadenia a ďalšie.

Rozhodujúca úloha, ktorú majú funkcie riadenia pri riešení štrukturálnych otázok riadenia, poukazuje na potrebu ich viac-menej jednoznačného vymedzenia, určenia mechanizmu ich postupného pôsobenia, ale predovšetkým rozpracovania obsahovej pôsobnosti každej funkcie. Tieto špecifiká je potrebné zohľadniť aj v riadení inkluzívnej školy.

Jednotnosť vo vymedzení funkcií riadenia nenachádzame v zahraničnej ani v našej odbornej literatúre. Teoretické rozpracovanie funkcií riadenia patrí k aktuálnym problémom. Pri hľadaní východísk pre vymedzenie všeobecne platných funkcií riadenia sa stotožňujeme s prístupom tých autorov, ktorí ich odvodzujú z časovej postupnosti vynakladania práce. Podstata funkcií riadenia, ich obsah, sú skryté v samotnom pracovnom procese (Lajčín a Sláviková, 2014a,b; Lajčín, 2014; Sláviková, 2014). Dávame do pozornosti v tejto súvislosti sociálnu inklúziu ako proces, ktorý má zlepšiť podmienky, príležitosti či

schopnosti jedincov a skupín, čo má viesť k udržaniu dôstojnosti a k efektívnejšiemu zapojeniu osôb do života v spoločnosti.

2.2.2 Metódy riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy

Podľa Povrazníka (2003) sa všeobecne metódou rozumie zámerný, cieľavedomý, uvedomelý postup pri práci alebo konaní. Pod pojmom „metódy riadenia organizácie“ rozumieme postupy využívané v riadení organizácií ako celkoch.

Pojem metóda podľa iných autorov znamená tiež spôsob, ktorým sa získavajú, klasifikujú a vysvetľujú nové vedecké poznatky. Z hľadiska organizácií ako celkov je v ich riadení potrebné využívať také metódy, ktoré sa zameriavajú na celostné fungovanie, teda nielen na jednotlivé prvky či časti celku. Uvedené konštatovanie vyjadruje skutočnosť, že možno hovoriť tiež o metódach riadenia z pohľadu prvkov (častí), napríklad:

- metódach plánovania, metódach organizovania, metódach kontrolovania, atď.,
- metódach riadenia personálnych činností, metódach riadenia obchodných činností, metódach riadenia výrobných činností, metódach riadenia ekonomických činností, atď.

Podľa miery exaktnosti sa najčastejšie rozlišujú tieto metódy riadenia organizácií ako celkov exaktné metódy, heuristické metódy a empiricko-intuitívne metódy. Exaktné metódy sa pri ich aplikácii v riadení organizácií (a ich častí) opierajú o matematický aparát, určený algoritmus, čo umožňuje pri ich využívaní spracovávať údaje na počítačoch, modelovať a projektovať riešenie problémov riadenia celkov (aj prvkov). Exaktné riadenie dospelo až do takého extrému, že sa „dehumanizovalo“. Heuristické metódy pri riešení úloh a problémov riadenia organizácií (a ich častí) nevyužívajú síce presný algoritmus či výpočtovú rutinu, ale opierajú sa o určité princípy a postupy logiky, také, ako sú kombinatorika a pravdepodobnosť. Empiricko-intuitívne metódy sú založené na analýze a zovšeobecnení poznatkov z manažérskej praxe. Môže ísť o pozitívne, ale aj negatívne skúsenosti (úspechy či neúspechy subjektov manažmentu) a z nich vyplývajúce ponaučenia, názory, odporúčania, ktoré sa ako metódy riadenia pri riadení organizácií a ich častí v praxi využívajú, z čoho by mal vychádzať aj manažment inkluzívnej školy.

Z hľadiska vecnosti a komplexnosti možno podľa Porvazníka (2003) k moderným metódam riadenia celkov (nie ich prvkov, častí) zaradiť nasledujúce metódy:

- Metóda riadenia zmien (Management of Change),
- Metóda TQM (Total Quality Management),
- Metóda porovnávania s najlepšími (Benchmarking),
- Metóda radikálnych zmien (Reengineering),
- Metóda zvratu v nákladoch (Turnaround),
- Metódy krízového riadenia.

Metóda riadenia zmien (Management of Change), tzv. metóda transformačného riadenia je založená na skutočnosti, že zmena je sprievodným javom všetkých procesov, ktoré sa v organizácií uskutočňujú, a všetkých prvkov, z ktorých priebeh pracovných procesov pozostáva. Ku každej zmene je možné zaujať proaktívny alebo reaktívny postoj. Pri proaktívnom postoji sa riadením zmena predvída, plánuje, implementuje a hodnotí jej zvládnutie. Reaktívnym postojom sa zmenu snažíme zvládnuť, keď nastane. Využitie tejto metódy je spojené s prípravou, edukáciou ľudí na neustály priebeh zmien.

Metóda transformačného riadenia sa uplatňuje neustále a plynule, od zmeny k zmene, pričom každá zmena sa stáva východiskom ďalšej, ak je potrebné, aj hlbšej a podstatnejšej. Transformačné riadenie je teda riadenie strategických zmien, pretože sú to zmeny podstatné a orientované na budúcnosť.

Metóda TQM (Total Quality Management) sa sústreďuje na zvyšovanie kvality všetkých prvkov a procesov, a tým aj celej organizácie. Hlavný dôraz tejto metódy je zameraný na uspokojovanie potrieb zákazníkov, a preto sa sústreďuje na rýchle reagovanie na zmeny trhu.

Metóda porovnávania s najlepšími (Benchmarking) spočíva v porovnávaní sa s najlepšími podnikmi v odbore, ale i mimo neho, prípadne v rámci určitého odvetvia. Pri využití tejto metódy je zmyslom zaistiť konkurencieschopnosť a rozvoj organizácie tým, že sa využijú inde osvedčené postupy. Kľúčové postavenie pri aplikácii benchmarkingu majú informácie o tých, s ktorými sa porovnávajú – ich rozsah a kvalita.

Metóda radikálnych zmien (Reengineering) ja zameraná na zásadné prehodnotenie a radikálnu rekonštrukciu procesov v organizácii tak, aby mohlo byť dosiahnuté zdokonalenie z hľadiska kritických zmien výkonnosti, ako sú náklady, kvalita, služby a rýchlosť.

Metóda zvratu v nákladoch (Turnaround) sa využíva v riadení organizácií v prípadoch, keď priame či režijné náklady sú zásadným problémom ich udržateľného rozvoja. Špecifikom tejto metódy je zvrátiť náklady tak, aby organizácia bola úspešná.

Metódy krízového riadenia sú využívané v prípadoch, ak v organizácii vzniká krízová situácia. Využitie týchto metód je zamerané na analýzu problémov a príčin vyvolávajúcich krízový stav a prípravu projektov na revitalizáciu, konsolidáciu, sanáciu, likvidáciu, fúziu, konkurz či vyrovnanie.

Tieto metódy riadenia sú uplatňované aj v riadení škôl a v anticipačnom hodnotiacom stanovisku vidíme ich možnú aplikáciu aj v riadení inkluzívnej školy. Pre inkluzívnu školu je špecifická otvorenosť sociálnej interakcie zúčastnených – vedenie školy, učitelia, žiaci, rodičia. V súvislosti s budovaním úspešnej inkluzívnej školy je považovaný za podstatný pozitívny vzťah školy k inováciám a zavádzaním novínok. V škole, kde existuje istý typ inkluzívnej kultúry školy, tento skutočne prispieva k fungovaniu sociálnej inklúzie v jej prostredí a činnostiach.

2.2.3 Psychologické aspekty riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy

Samotné osobnostné aspekty dotvárajú systém riadenia alebo bližšie povedané vedenia ľudí na všetkých stupňoch riadenia, konštatujeme zo svojej skúsenosti, aj zo skúseností, ktoré sme mali možnosť priamo získať pri aktívnej účasti vzdelávania riadiacich zamestnancov (Čepelová a kol., 2011; Mura a kol., 2012; Čepelová, 2014 a,b). Koncept inklúzie v školskom prostredí podporuje skvalitnenie funkčnosti školského systému aj prostredníctvom skvalitnenia psychologických aspektov riadenia.

Ako sme už uviedli, že samotné riadenie to nie je len proces, ktorý zasahuje materiálnu stránku riešenia veci, ale ktorý sa dotýka predovšetkým ľudí. Viest' ľudí tak, aby sa dosiahla relatívna obojstranná spokojnosť, je proces neustáleho hľadania riešení,

kompromisov. Pri vedení ľudí v žiadnom prípade nesmieme zabúdať, že vstupujeme do vzťahu a vzťah môže byť tak pozitívny ako aj negatívny a najčastejšie odvodený od vzťahu k sebe samému, i keď málokto vedúci zamestnanec si to prizná. Veľmi dôležitým aspektom je pozitívne prijatie ľudí, ktorých má viesť. Každý vedúci zamestnanec si musí uvedomiť, že len vtedy môže byť vedúci, keď má koho viesť. Vedenie ľudí, sa samozrejme, v inkluzívnej škole netýka iba dospelých, ale aj žiakov školy (podrobnejšie Gabrhelová a Hasajová, 2019).

Zvlášť sa žiada, či priamo ponúka humanizujúci prístup k riadeniu, ktorý nemá byť zdôrazňovaný. Podľa názoru Ihnacíka (1999a,b,c) sa veľmi výrazne podceňuje aspekt vzájomnej akceptácie nadriadeného a podriadeného v komunikácii pri riešení kľúčových a možno ešte častejšie krízových situácií.

Veľmi dôležitým aspektom je využívanie procesu intuície v riadiacom procese, ktorý sa v žiadnom prípade nemôže podceňovať ani z pozície samotnej definície personálneho manažmentu v operacionálnej podobe, kde sa definuje buď ako veda, buď ako umenie, buď ako psychológia, ale v najnovších trendoch sa môže definovať aj ako gýč. Vo všetkých týchto formách vedenia ľudí nemôžeme podceňovať proces empatie - vcítenie sa do správania iných ľudí, hlavne tých, ktorých vedieme. Mohli by sme to zjednodušene povedať: naučiť sa „chodiť v topánkach“ svojich podriadených i keď to je niekedy veľmi náročné, ale platí aj tá druhá stránka veci „akonáhle už to nie potrebné vedieť z tých topánok vyjsť“.

Aby sa vedeli vedúci zamestnanci presadiť nielen smerom dole a nielen smerom k riadiacim štruktúram, ale aj ku všetkým zainteresovaným v oblasti štátnej správy a v oblasti verejnej správy v troch základných aspektoch. Aby sa z tohto titulu zvýšila efektívnosť v príprave ľudí, kde samotná profesijná príprava dáva záruku, aby sa zvýšila a zefektívnila príprava pre prácu.

Vedieť aktívne vstupovať cez sebaapresadenie, nie prostredníctvom agresie alebo uspokojovania sa s daným stavom, ale s hľadaním nových partnerov pre tvorbu nových, často kumulovaných profesií, pracovných miest a v neposlednej miere vedieť sa presadiť v príprave žiakov na kariérne či celoživotné vzdelávanie. Takýto spôsob riadenia bezpodmienečne vyžaduje extenzívnu prácu s ľuďmi, čiže nielen v podmienkach samotnej štátnej správy, ale hlavne smerom k potenciálnym odberateľom, smerom k potencionálnym prispievateľom pre zefektívnenie "života" úradu. Celý tento proces je veľmi zložitý, a preto

je v ňom potrebné uplatňovať to, čo je vlastné a malo by byť vlastné aj vedúcemu zamestnancovi pri jeho práci, a to sú tvorivé schopnosti. Predpokladá to od vedúceho zamestnanca motivovať ľudí k práci a k tvorivosti a hlavne podchytiť samostatných a tvorivých zamestnancov. Riadiť samostatných a tvorivých však nie je žiadna slasť. Nejde to cez príkaz, zákaz, nariadenie, ale vyžaduje si to získať najlepších zamestnancov pre danú úlohu, motivovať ich aby vynikli, zaistiť včasné dokončenie úloh pri adekvátnych nákladoch a zmotivovať ľudí pre tú správnu prácu. Je len zrejmé, že neexistuje mnoho ľudí, ktorých funkcia je spojená len s riadením samostatných a tvorivých zamestnancov. Ihnacík (1999a,b) by v súvislosti s uvedeným zvolil dvojprístup: buď venovať viac času samostatným a tvorivým zamestnancom a zaujímať sa o ich prácu, poprípade s nimi úzko spolupracovať, alebo zvoliť prístup udržiavania častého kontaktu so samostatnými a tvorivými zamestnancami, ale nemusí byť spojený s úzkou spoluprácou.

Samostatní a tvoriví ľudia sú perfekcionisti a obvykle neakceptujú ani chyby, ktoré cítia u svojich manažérov. To je dôvod, prečo existuje ovzdušie tzv. vzájomného rešpektu medzi samostatnými a tvorivými zamestnancami a vedúcimi. Ako tomu zamedziť? Hlavne tým, že vedúci zamestnanec vytýči konkrétny cieľ, ktorý je burcujúci a závažný a ktorý definuje problém motivujúci zamestnanca k jeho riešeniu. Vzájomný rešpekt môže byť pritom udržiavaný, ale len vtedy, keď vedúci zamestnanec je dostatočne kritický, aby udržal vysoký štandard a hlavne aby bol spôsob kritiky správny. Vedúci, ktorý chváli neprimerane prácu ľudí stratí u nich veľmi skoro rešpekt a kredit. Manažér musí často nútiť zamestnanca k lepšej práci, než ktorú vykonal, pretože prvá myšlienka alebo nápad sú zriedkakedy tak originálne a užitočné, ako tie ďalšie, z čoho vyplýva, že aj v prostredí štátnej a verejnej správy vedúci zamestnanec musí často silne povzbudzovať a presvedčovať svojich podriadených k novým a novým výkonom. A keďže finančnej motivácie, ako je známe všeobecne, je málo, v tomto prípade ostáva to, čo možno najčastejšie aj vedúci zamestnanci v štátnej a verejnej správe používajú, a to je lichotenie, či lepšie povedané podpora "ega", ktoré sú považované medzi všetkými vedúcimi a zamestnancami za životne dôležité pre ich motiváciu (Lajčín a Sláviková, 2014a,b; Lajčín, 2014; Sláviková, 2014).

Ako teda môžu vedúci zamestnanci získať podporu a ako je všeobecne známe aj nadšenie nimi riadených zamestnancov za súčasných podmienok v školstve? Najdôležitejším aspektom, ktorým vedúci zamestnanci môžu povzbudiť samostatnú a tvorivú prácu, je ochota prebrať riziko, čiže aj verejne prevziať zodpovednosť za prípadný

neúspech. Vieme dobre, že v podmienkach školstva je len veľmi ťažko meniť funkčné pravidlá, tobôž ich porušovať, ale pre podporu tvorivosti v riadení, hlavne pre podporu samostatných a tvorivých ľudí je možné zmierňovať organizačné pravidlá. Samostatní a tvoriví zamestnanci potrebujú od nadriadeného vyjadrenie podpory i k čiastočne rozpracovaným myšlienkam či úlohám. Zvlášť dobre padne ocenenie v počiatočnej fáze riešenia problémov. Častým problémom u nadriadených je pomalé, nepružné rozhodovanie, často neschopnosť prijímať rozhodnutia, časté je zbavovanie sa možnosti rozhodnúť; podľa Ilnacíka (1999c) je to riadenie prostredníctvom vytvárania pocitov viny. Zvlášť ku skúseným zamestnancom často smeruje veta: „Veď ty to vieš, ako to máš urobiť.“ Ten čaká ocenenie a dostane sa mu pocitu viny, že rozhodol niečo inak, ako by rozhodol nadriadený, ale ten nebol schopný rozhodnutie prijať. Preto je potrebné zdôrazniť, že pri práci so samostatnými a tvorivými ľuďmi, ale nielen s nimi, je dôležité vedieť sa rýchlo a správne rozhodnúť, pretože nadriadeným, ktorí sa vyhýbajú priamym re-akciám na priame, často tvorivé myšlienky, tieto tak skoro nebudú predkladané. Vieme dobre, že omyly sú neoddeliteľnou súčasťou pracovného procesu a nikto z nás sa im nevyhne ani v samotnej práci, preto vedúci zamestnanec by nemal by príliš zdôrazňovať chyby a omyly, pretože výrazy typu „ja som Ti to hovoril“ sú najmä pre samostatných a tvorivých zamestnancov veľmi znechucujúce. V personálnom riadení je dôležité dokázať veľmi dobre rozpoznať svoje slabiny a nie len rozpoznať, ale si ich aj priznať a zmeniť ich vo svoju výhodu prostredníctvom flexibility a schopnosti prehodnocovať.

Motivácia ako súčasť psychologických aspektov riadenia vo východiskách manažmentu inkluzívnej školy

Pojem motivácia je odvodený z latinského slova „movare“, čo znamená hýbať sa, pohybovať sa. Označuje všetko, čo spôsobuje určitú aktivitu, určité správanie sa človeka. Odpovedá tiež na otázku, čím bola aktivita vyvolaná alebo prečo sa zmenila.

Ľudia sa vždy zaujímali o pohnútky svojho vlastného správania aj správania druhých. Pýtali sa, prečo človek koná tak či onak, prečo sa zameriava na dosahovanie tých či oných cieľov. Nejde len o psychologické skúmanie, ale o bežný každodenný život, pri ktorom si neustále kladieme otázky o dôvodoch či príčinách, ktoré vedú ľudí k určitému postupu. Spisovatelia opisujú pohnútky konania svojich hrdinov, v detektívnom románe pátra vyšetrovateľ po motíve činu. Historici sa snažia vysvetliť, prečo významné osobnosti konali

určitým spôsobom. Pedagógovia sa zamýšľajú nad pohnútkami, ktoré vedú ich zverencov k tomu, aby si osvojovali predkladané učivo aj isté spôsoby správania.

Termínom motivácia rozumieme súhrn vnútorných a vonkajších faktorov, ktoré usmerňujú, riadia a ovplyvňujú spôsob správania a konania človeka k sebe samému i k okolitému svetu. Od motivácie závisí, akým smerom človek vyvíja svoju činnosť. Rozlišujeme vnútornú (stimuly, potreby) a vonkajšiu motiváciu (popudy, incentívy), pozitívnu a negatívnu motiváciu.

Základným termínom v oblasti motivácie sú potreby, charakterizované nedostatkom niečoho. Rozlišujeme primárne a sekundárne potreby. Primárne súvisia s existenciou človeka (smäd, hlad, sex, ...) a sekundárne potreby u človeka vznikajú v súvislosti s jeho začlenením do spoločnosti (potreba spoločenského styku, uplatnenia, prestíže, moci, ...).

Zelina (2011) zastáva názor, že motivácia je jedna z kľúčových otázok výchovy. Výskumy ukázali, že motivácia je základnou otázkou pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností každého človeka. Analýza životopisov slávnych ľudí ukázala, že ich hlavným spoločným znakom bola veľká pracovitosť, vytrvalosť, veľká snaha a túžba niečo dosiahnuť, zaujatosť vecou až fanatizmus, rozvinuté záujmy, neuspokojenie sa so samým sebou, so súčasným stavom vecí.

Motivácia je otázka „prečo“ ľudského správania. Motivácia má veľmi blízko k citom človeka. City sú motorom, energiou pre ľudskú motiváciu a vyúsťujú do hodnotových systémov osobnosti. Do motivácie zahrňujeme inštinkty, pudy, potreby, záujmy, ciele, ideály, hodnoty, životnú filozofiu.

V motivačnej sfére osobnosti môžeme poznať dve veľké skupiny problémov:

1. Poruchy intenzity motivácie – na jednej strane môže ísť o lenivosť, na strane druhej o premotivovanosť, ktorá tiež môže negatívne pôsobiť na výkony a ľudský život. Lenivosť môže vzniknúť na základe neuspokojenia potrieb.

2. Poruchy zamerania motivácie – človek sa snaží o niečo, čo nie je ľudským ani spoločensky progresívne pozitívne, napr. motív kradnutia, alebo motív vyhnutia sa neúspechu (byť priemerný). Zameranosť na to, aby ma niekto riadil z vonku, byť „pešiakom“ v živote a nie originálnym tvorcom svojho správania.

Jeden z najslávnejších autorov teórie motivácie, Maslow, rozdelil motiváciu do piatich stupňov, a to od najjednoduchších motivačných síl, až po najvyššie a najzložitejšie **motivačné sily – sabaaktualizácia; sebahodnotenie; láska; istota a fyziologické potreby.**

Medzi fyziologické potreby patria jedlo, spánok, dýchanie, pitie, sex, primeraná teplota a sloboda pohybu. Potreby istoty sú už viac potrebami psychickými. Je to potreba stability v chaotickom svete. Je to istota zakotvená v dôvere matky, rodičov.

Potreby lásky a priateľstva môžu nastupovať až vtedy, keď sú uspokojené fyziologické potreby a potreby istoty, bezpečia. Je to láska, ktorá vyjadruje potrebu dávať sa iným ľuďom a byť schopný prijímať priateľstvo iných. Je to už “čistá” psychologická potreba. Vyžaduje si zrelosť citovej sféry osobnosti.

Potreby sebahodnotenia vyjadrujú potreby sebaúcty, váženia si samého seba, rešpektu k vlastnej osobe. Patrí tu aj potreba úspechu, výkonu, aj potreba moci a sily. Skôr je možné tieto potreby uspokojiť, keď človek žije v podporujúcom prostredí.

Potreby sebaaktualizácie patria už medzi metamotiváciu a predpokladajú uspokojeniezákladných fyziologických a psychických potrieb človeka. Sebaaktualizujúci sa ľudia sú vyspelejší, ľudskejší, dosahujúci maximálneho psychického zdravia.

Motivácia a osobnosť ako súčasť psychologické aspekty riadenia vo východiskách manažmentu inkluzívnej školy

Štúdium motivácie má nesmierny význam pre pochopenie osobnosti. Nemôžeme poznať a hodnotiť správanie jedinca bez zreteľa na motivačné aspekty. Práve motivácia rozhoduje ako sa bude človek správať, ako a s akým výsledkom bude konať. Človek je reaktívnou aj aktívnou bytosťou, osobnosťou, ktorá sa svetu nie len prispôsobuje, ale tiež ju aj mení a vytvára nové. Všetky motívy je potrebné chápať vo vzťahu k celku osobnosti a k ich vzťahom k vnútornému, hlavne sociálnemu prostrediu. Ľudia sa môžu správať pri určitých príležitostiach rôzne, alebo podobne a podobné motívy môžu vyvolať odlišné správanie.

Pre každého človeka je charakteristický určitý relatívne stály súbor motívov, ktorý sa najčastejšie označuje ako motivačný systém osobnosti. Motivačný systém nie je stály. Pomaly alebo rýchlo sa mení a ovplyvňuje psychické procesy osobnosti, ktoré opäť spätne na neho pôsobia. Motivačné činitele sú neoddeliteľnou súčasťou osobnosti, len osobnosť

ako celok môže byť motivovaná. Typické pre ľudskú motiváciu je smerovanie k určitým špecifickým cieľom, ktorých sme si viac či menej vedomí.

Funkciou motivácie je uspokojovanie potrieb individua, vyjadrujúcich nejaké nedostatky v jeho fyzickom a sociálnom bytí. V tomto zmysle zaisťuje motivácia účelné správanie, udržiavajúce vitálne a sociálne funkcie jedinca, tj. jednoducho povedané jeho fyzické a psychické zdravie.

Základné podmienky učenia, upevňovanie vystupujúce vo forme odmien a trestov, majú opäť vzťah k motivácii: jedinec je motivovaný k dosahovaniu odmien a k vyhýbaniu sa trestov. V tomto zmysle je teda motivácia kľúčový psychologický fenomén: správanie, ale aj postoje ľudí sa organizujú okolo určitých motívov, ktoré tak prepožičiavajú správaniu psychologický zmysel. Porozumieť správaniu druhého človeka znamená identifikovať motívy tohto správania, a preto tie súvisia so svetom ľudských hodnôt, znamená to i porozumenie hodnotovej orientácie osobnosti. Tiež v tomto zmysle smeruje štúdium motivácie a motívov „do vnútra“ osobnosti, do intímnej sféry individuálneho psychického života, v ktorej sa vzťah jedinca k hodnotám utvára, ale tiež nad túto sféru k individuálnym koreňom ľudského života. Maslow v tejto súvislosti hovorí o „metamotivácii“, ktorou rozumie biologické základy určitých ľudských hodnôt, ako je napríklad materstvo.

Neprehľadné množstvo rozmanitých foriem ľudskej činnosti má rôzne príčiny. Príčiny (impulzy, hybné sily), ktoré vyvolávajú a usmerňujú činnosť, nazývame motivačnými činiteľmi. Ak sa motivačný činiteľ stáva príčinou uvedomeného, cieľavedomého vôľového konania, nazývame ho motívom, pohnútkou činnosti (z lat. motus – pohyb). **Motív** je uvedomelá pohnútka k činnosti, ktorá vychádza z našich potrieb. Motívov je veľa. Vo všeobecnosti ich delíme na pozitívne, ku ktorým patria všetky druhy odmien, a na negatívne, zastúpené všetkými druhmi trestov. Motívy predovšetkým aktivizujú organizmus, vyvolávajú a riadia pohyb uvoľňovaním energie vo vnútri tkaniva. Na energetiku organizmu môžeme nazerať dvojakým spôsobom. Jedno hľadisko je, že organizmus je inertný, nečinný a uvádza sa do aktivity len pomocou zvláštnych síl. Druhé stanovisko považuje organizmus človeka za prirodzene aktívny, v stave stáleho vzrušenia, ktorého stupeň kolíše. Motívy je potrebné chápať ako viac alebo menej uvedomelé sily povzbudzujúce činnosť a nie iba ako uvedomelé faktory aktivity pôsobiace na učenie.

Potreby sú základnými motivačnými činiteľmi a rozumieme nimi uvedomenie si nedostatku alebo nadbytku niečoho, resp. nerovnováhy organizmu. Tvoria jadro motivácie, takže pojmy „potreba“ a „motív“ sa v niektorých koncepciách stotožňujú. Činnosť vyvolaná potrebou vedie k dosiahnutiu určitého cieľa. Činnosť môže mať buď smer pozitívny – človek sa k určitým predmetom, javom, stavom a činnostiam približuje, chce ich získať, alebo negatívny smer – človek sa im vyhýba, vzdáva sa od nich. V tejto súvislosti hovoríme o rôznej atraktívnosti (príťažlivosti) vecí, javov, činností (i prác). Následkom motivácie vzniká teda zameranosť vedomia na dosiahnutie určitých cieľov. Z nej vyplývajú i záujmy a postoje človeka, ktoré rozhodujú aj o jeho vzťahu k rôznym prácam a zamestnaniam (povolaniám).

Čo je všeobecným cieľom ľudskej činnosti, čo je zmyslom života? Odpoveď na túto otázku patrí do oblasti filozofie. Filozofická antropológia pokladá za všeobecný cieľ ľudskej činnosti šťastie. Ľudia však nechápu šťastie rovnako. To závisí od úrovne ich poznávacích schopností, od osobných skúseností a od svetonázoru, ku ktorému sa prikláňajú. Na naše šťastie má vplyv aj naša práca. Výkon jednotlivca nezodpovedá vždy rovnako jeho schopnostiam. Za určitých okolností podáva mimoriadny výkon, za iných slabý. Výskumy ukázali, že motivácia znásobuje výkon, ktorý sme schopní dosiahnuť danými schopnosťami. Pri nulovej motivácii (bez motivácie) sa výkon rovná nule. Pri silnej motivácii aj človek s priemernými schopnosťami môže podať nadpriemerný výkon.

Práca je prirodzenou činnosťou človeka. Ako základná ľudská činnosť spoločenskej povahy má uspokojovať celú škálu ľudských potrieb. Zároveň je spätne ovplyvňovaná celým radom motívov. V minulosti sa vychádzalo skôr z názoru, že človek je k práci nútený, aby mohol existovať. Toto tvrdenie je samozrejme pravdivé, ale ide o to, či jediným poslaním práce je udržiavať existenciu, či motivácia práce vychádza len z biologických potrieb človeka, alebo či je práca motivovaná aj inak.

Z hľadiska psychologického práca je účelne organizovaná vôľová činnosť zameraná na utváranie materiálnych a duchovných hodnôt, ktoré uspokojujú rozmanité individuálne a spoločenské potreby. Prácu možno pokladať buď za činnosť vedúcu k dosiahnutiu určitých cieľov, alebo v podobe povolania či zamestnania – za špecifickú incentívu (funkčný cieľ). Vhodné povolanie (zamestnanie) je najzložitejšou incentívou ľudského snaženia, lebo umožňuje uspokojiť všetky ľudské potreby od najnižších až po najvyššie. Ako telesný pohyb uspokojuje primárnu fyziologickú potrebu svalových pohybov. Ako prostriedok na získanie peňazí alebo inej odmeny umožňuje uspokojenie najrozmanitejších telesných potrieb

(potrava, odev, byt, rekreácia) i spoločenských (istota, sloboda atď.). Keďže človeku zabezpečuje určité spoločenské postavenie, uspokojuje aj potrebu uplatnenia, združovania a iné (Lajčin a Sláviková, 2014a,b; Lajčin, 2014; Sláviková, 2014).

Z hľadiska fylogenetického i ontogenetického práca predstavuje vrcholný a najvlastnejší prejav človeka. Je jedným z hlavných zdrojov ľudských citov. Najdôležitejšie ľudské emócie a city, ktoré majú význam pre celý život, súvisia obvykle s jeho pracovnou činnosťou, s úspechmi a neúspechmi v práci, s dobrými výsledkami i sklamaniami. Práve preto vyriešenie otázky práce (povolania, zamestnania) je jedným zo základných predpokladov ľudského šťastia, vnútornej spokojnosti a duševnej rovnováhy. Teda aj príprava žiakov na prácu (t. j. na budúce povolanie, zamestnanie) je jedným z hlavných cieľov výchovy.

Významnú kategóriu podmienok utvárania kladného alebo záporného vzťahu k práci tvoria vlastnosti a správanie vedúcich (riadiacich) zamestnancov. Riaditeľ alebo vedúci každého druhu musí svojich podriadených pracovne motivovať, dbať o ich rast a pod. Tým všetkým na nich vplýva.

Vedúci zamestnanci plnia tieto funkcie:

- a) plánovacia – vytyčovanie cieľov a rozhodovanie o spôsoboch a prostriedkoch ich dosiahnutia,
- b) výkonná – koordinácia činnosti skupiny,
- c) odborná – odborné vedenie, inštrukáže,
- d) reprezentatívna – zastupuje skupinu voči iným skupinám a voči vyšším riadiacim útvarom,
- e) výchovná – usmerňovanie cieľov a perspektív skupiny (presviedčanie), kontrola a hodnotenie členov skupiny, odmeňovanie a trestanie, riešenie konfliktov, príklad vedúceho.

Každý vedúci alebo riadiaci zamestnanec teda vystupuje aj v úlohe vychovávateľa. Výchovne je potrebné viesť nielen deti a mládež, ale aj dospelých. Vedúci zamestnanec má mať preto podobné vlastnosti ako každý vychovávateľ. Správanie vedúcich rozhodujúcim spôsobom ovplyvňuje pracovné výsledky jednotlivcov i kolektívov. Negatívny vzťah

podriadených k predstavenému sa na základe podmieňovania prenáša aj na prácu, ktorú takýto predstavený prideli. Práca vedúceho je mimoriadne zložitá a mnohotvárna. Jeho správanie závisí od konkrétnej situácie na pracovisku. Preto nie je možné jednoznačne odpovedať na otázku, aké vlastnosti má mať ideálny vedúci. Je možné podať len všeobecné zásady a charakteristiky dobrého vedúceho (Lajčín a Sláviková, 2014a,b; Lajčín, 2014; Sláviková, 2014).

Prvým predpokladom úspešného vedúceho zamestnanca je jeho autorita. Určitá autorita vyplýva už z jeho funkcie. Táto funkčná autorita má iba formálny ráz (vzniká ustanovením alebo voľbou do funkcie). Nadviazanie kladného citového kontaktu s podriadenými, so žiakmi (ak ide o učiteľa) a zabezpečenie potrebného psychologického vplyvu predpokladá utvorenie osobnej morálnej autority. Morálnu autoritu získava vedúci svojím správaním. Autorita neznamená len dosiahnuť poslušnosť, ale vytvoriť takú situáciu, aby zamestnanci sami akceptovali vedúceho ako činiteľa, ktorý má riadiť a usmerňovať ich úsilie. Hlavnými činiteľmi skutočnej morálnej autority sú: odborná kvalifikácia, správny pomer medzi zodpovednosťou a právomocou a správny vzťah k podriadeným.

Pod odbornou kvalifikáciou nerozumieme len dosiahnutie predpísaného školského vzdelania. Kvalifikácia každého zamestnanca, tým skôr vedúceho, sa musí chápať komplexne, ako integrálne spojenie osobných schopností, poznatkov či vedomostí, zručností a skúseností. Zahrňuje teda nie len odborné poznatky, ale aj životné skúsenosti, organizačné schopnosti, schopnosť zaobchádzať s ľuďmi atď. Kvalifikácia nie je daná raz a navždy, ale stále sa musí dotvárať. Vedúci zamestnanec si preto musí zabezpečiť ustavičnú aktuálnu informovanosť o svojom odbore i o situácii na pracovisku tak, aby riadiaci akt vychádzal zo znalosti reality a aby sám osebe bol celkom reálny. Preto sa musí stále vzdelávať. Nedostatok sebavzdelávania nemôže ospravedlniť nedostatkom času. Vedúci zamestnanec sa nemá utápať v detailoch, ale sa má zamerať viac na riešenie dlhodobých úloh, na rámcové a všeobecné kontrolovanie činnosti a výsledkov.

Ďalším predpokladom autority je správny pomer medzi zodpovednosťou a právomocou, čo by sme mohli vyjadriť zásadou: čím viac zodpovednosti, tým viac právomoci! Porušenie tejto zásady má ďalekosiahle negatívne následky. Ak napr. vedúci zamestnanec má veľkú zodpovednosť, ktorá nie je podopretá patričnou právomocou, stáva sa bezmocným, stráca autoritu, nemôže zabezpečiť plnenie úlohy, nemôže vyvolať dôsledky z veľmi dobrého plnenia alebo neplnenia povinností, celé jeho úsilie môže vyjsť nazmar.

Naopak, ak právomoc vedúceho presahuje jeho zodpovednosť, môže to viesť k falošným predstavám o svojej osobe, k zneužívaniu svojho postavenia a k jeho demoralizovaniu. Vedúci zamestnanec, tak ako každý človek, sleduje ciele osobné i spoločenské. Len taký vedúci zamestnanec môže byť spoločensky užitočný, ktorý predovšetkým nekompromisne sleduje ciele a záujmy spoločenské.

Vedúcimi zamestnancami (riaditeľmi) sa ľudia spravidla stávajú bez špeciálnej prípravy a až na mieste sa učia na vlastných chybách metódou pokusu a omylu. Doposiaľ sa nepodarilo presne identifikovať organizačné schopnosti, a preto neexistujú ani testy na ich zisťovanie. Je možné vylúčiť niektorých uchádzačov o vedúce miesta na základe testov inteligencie, vedomostných testov a pod., ale nemožno zaručiť úspech vybraných. Vyplýva to z mnohotvárnosti riadiacej práce (Lajčin a Sláviková, 2014a,b; Lajčin, 2014; Sláviková, 2014).

Pokiaľ ide o správanie sa k podriadeným, základným predpokladom úspechu je, aby sa vedúci stal členom skupiny, ktorú vedie, aby s ňou nadviazal okrem formálnych vzťahov aj vzťahy neformálne, ľudské. Pracovná skupina (kolektív) musí byť presvedčená, že vedúci nie je len tlmočníkom rozkazov „zhora“, ale aj predstaviteľom a zástancom ich vlastných záujmov voči vyšším zložkám riadenia, že mu záleží na ich spokojnosti, že nie je len strohým organizátorom.

Vedúci zamestnanec je formálnym vodcom skupiny. Okrem toho sú v skupine aj neformálni vodcovia. Vedúci by mal poznať neformálne vzťahy v skupine, aby mohol svoj vplyv podľa potreby sústrediť na neformálnych vodcov, ktorí veľmi účinne rozširujú svoj vplyv na ostatných členov. K podriadeným môže mať dvojaký vzťah: buď ich pokladá len za vykonávateľov istých prác, alebo za ľudské bytosti so svojimi individuálnymi osobitosťami, potrebami a zážitkami.

V prvom prípade ho zaujímajú len úlohy a práca podriadených a rokuje s nimi iba „úradne“. Taký vedúci nemôže vzbudiť skutočný záujem o prácu. Dobrý vedúci sa zaujíma o svojich zamestnancov, o ich osobné problémy, má k nim priateľský vzťah, záleží mu na ich spokojnosti, má uznanie. Uznanie sa prejavuje aj v spôsobe, ako odpovedá na pozdrav, ako vyslovuje prosbu, ako pozerá na obťažnú prácu, ako zaobchádza so začiatčikom.

Viacere výskumy odhalili nepripravenosť niektorých vedúcich zamestnancov na výkon funkcie, čo sa prejavilo najmä v hrubom a povýšeneckom správaní, v podceňovaní a prehliadaní osobných starostí zamestnancov atď. Tak sa na pracoviskách utvárala nepriaznivá spoločenská atmosféra, ktorá viedla k fluktuácii a častej absencii s nepriaznivými ekonomickými dôsledkami. O význame zaobchádzania s ľuďmi svedčí aj skutočnosť, že vo vyspelých krajinách prešli vedúci zamestnanci kurzami „medziľudských vzťahov“. Na univerzitách existujú inštitúty pre ľudské vzťahy (human relations) (podrobnejšie Lajčin a Korn, 2016; Sláviková, 2014; Lajčin a kol., 2017 a iní autori).

Ochota vedúceho pomáhať členom skupiny pri riešení osobných ťažkostí je jednou z dôležitých podmienok úspechu. Zamestnanci, ktorí majú možnosť hovoriť s vedúcim o svojich problémoch, majú vyššiu pracovnú morálku (lepší vzťah k práci) než tí, ktorí túto možnosť nemajú. To predpokladá vnímavosť pre vystihnutie problémov zamestnanca, keď sa chce poradiť o osobných ťažkostiach. Na túto úlohu musí mať vedúci zamestnanec vždy dost času. Niektorí autori uvádzajú ako dôležitú vlastnosť vedúceho tzv. empatiu, t.j. schopnosť pochopiť druhých ľudí, vžiť sa do ich situácie.

Podľa viacerých výskumov podriadení majú predovšetkým prísne požiadavky na úroveň vedúcich. Chcú, aby to boli schopní odborníci s potrebnou kvalifikáciou, ktorí práci rozumejú, vedia ju riadne vysvetliť a organizovať, sú im vzorom, sami sú disciplinovaní, je medzi nimi zhoda (podrobnejšie napr. Gabrhelová, 2016; Gabrhelová a Korn, 2016).

Pojem motivácia sa viaže na aktiváciu, t.j. na vyvolávanie aktivity človeka, na organizovanie jeho organizmu, ale zároveň na usmerňovanie vyvíjaných aktivít určitým smerom, na určitý cieľ. Ide pri tom o psychickú a fyzickú aktiváciu. Odborníci sa zhodujú na tom, že motivácia je zložitý pojem s fyziologickými, biologickými, ekonomickými, psychologickými, sociologickými ale i ďalšími prejavmi.

Podľa Porvazníka (1999), ak chce manažér uplatňovať vhodné motívy či stimuly pre požadovanú výkonnosť (aktivitu) zamestnancov, potrebuje poznať ich motivačný profil. Každá ľudská aktivita je vyvolaná snahou uspokojiť určité potreby alebo túžby. Motívy – pohnútky či stimuly, ako hnacia sila pre aktivity, môžu prichádzať od ľudí, spolupracovníkov s vyššou, ale aj rovnakou právomocou. Môžu tiež prichádzať zvnútra, z vnútorných potrieb človeka. Motivačný profil každého zamestnanca je rozdielny. U určitých ľudí prevláda potreba motívov pre ich výkonnosť zvonku, u iných zas zvnútra. Bez ohľadu

na to, odkiaľ pochádzajú, človek je najviac motivovaný vtedy, ak sú vonkajšie a vnútorné motívy v rovnováhe (podrobnejšie aj Lajčín, 2017).

Človek vedome (ale aj podvedome) vyvíja aktivity, aby uspokojil predovšetkým svoje prioritné a sekundárne potreby. Medzi prioritné potreby patria: fyziologická potreba potravy, vody, spánku a strechy nad hlavou. Ostatné potreby možno označiť ako sekundárne, medzi ktoré patrí: sebaúcta, spoločenské postavenie, priateľstvo, štedrosť, úspešnosť a túžba po sebauplatnení. Intenzita a rozsah týchto potrieb sú u ľudí rozdielne a v priebehu času sa menia. Poznanie motivačnej štruktúry – vnútorných a vonkajších potrieb či túžob a motívov, ktoré ich uspokojujú, umožňuje vplyvať na správanie jedinca i skupín ľudí, z čoho by sme mali vychádzať aj v riadení inkluzívnych škôl.

Ľudia odjakživa hľadali a uplatňovali určité stimuly – odmeny a tresty, princíp „medu a biča“ na ovplyvňovanie správania iných ľudí. Mnoho storočí sa uplatňoval princíp, že ľudí možno motivovať len uplatňovaním a využívaním moci a jej nástroja – trestu, či strachu. Strach, ale aj trest, predstavujú určité obavy – zo strany zamestnania, zo strany príjmov, z nižších prémieí, z degradovania a množstva ďalších možných postihov. Tieto nástroje boli, a zdá sa, že ešte zostanú silným stimulom vyvíjania požadovaných aktivít. Na druhej strane ich nemožno považovať za primerané a jediné nástroje motivácie. Samotné ich uplatňovanie má často za následok vznik obranného, alebo odvetného správania sa. Môže sa to prejavovať zníženou kvalitou práce, aktivitami zamestnaneckých odborov, ľahostajnosťou zamestnancov, neochotou manažérov riskovať a niekedy dokonca aj nepoctivosťou (podrobnejšie Lajčín a Korn, 2016; Sláviková, 2014; Lajčín a kol., 2017 a iní autori).

Princípy a metódy hmotnej a nehmotnej motivácie (stimulácie) zamestnancov v organizáciách ako súčasť psychologických aspektov riadenia vo východiskách manažmentu inkluzívnej školy

Hmotná stimulácia je silným motívom predovšetkým pre zamestnancov s nižšou životnou úrovňou. S rastom ich životnej úrovne sa môže meniť možnosť uspokojovať stále vyššie potreby. Stimulujúci účinok hmotnej odmeny v porovnaní s pôsobením nehmotných motívov sa môže postupne znižovať. Po určitej dobe sa môže znižovať podnecujúci účinok peňazí aj u ľudí s orientáciou na vysoké materiálne postavenie a vysoký životný štandard. Môže dôjsť k tzv. „kulminačnému bodu“, od ktorého výška mzdy a iných hmotných

pôžitkov prestáva pôsobiť ako stimulujúci faktor. Výška tohto bodu je u rôznych ľudí odlišná (Dolanský a kol., 1996; Bočková a kol., 2019).

Nehmotná motivácia nie je vôbec kvantitatívne alebo kvalitatívne slabší motivačný podnet ako hmotná stimulácia. Práve naopak. Mnohí dajú prednosť nehmotným motívom, ktoré sú širšieho záberu, či rozmanitejšie, pôsobia aj subjektívne, úzko súvisia aj s osobným životom a prežívaním a majú dlhodobejší efekt. Nehmotná motivácia sa hlboko dotýka každej organizácie, ktorá má víziu dlhodobo efektívne prežiť a pôsobiť v okolitom prostredí. Je jedným z kľúčových faktorov udržateľného rozvoja a prosperity každej organizácie. Všeobecne platí, že čím je organizácia vyspelejšia, tým je väčšia rozmanitosť využívaných princípov a metód nehmotnej (aj hmotnej) stimulácie. Nehmotná motivácia inklinuje viac k vyznávaniu takých hodnôt v organizácii ako je humanita, dobro a krása.

Riadenie ľudí sa týka organizovania a motivovania jednotlivcov, aby pracovali spoločne na dosiahnutí určitých cieľov. Manažéri musia chápať potreby a správanie ľudí, aby sa tak stali efektívnymi vedúcimi, ktorí môžu ovplyvňovať a rozvíjať členov tímu. Neexistuje jednoznačne správny alebo nesprávny spôsob riadenia ľudí – rôzne situácie budú vyžadovať rôzne prístupy – ale existujú niektoré všeobecné techniky, použiteľné pri vytváraní systému manažmentu, ktoré vyhovujú určitému tímu a cieľom. Ak chceme byť dobrým manažérom, musíme si pomocou rozvíjania vodcovských kvalít vytvoriť technické zručnosti. Musíme chápať, čo v skutočnosti motivuje ľudí i dynamiku tímovej práce, zistiť, kedy a ako delegovať. Riadenie ľudí zahŕňa konštruktívne hodnotenie ich práce a výcvikové a rozvojové programy podporené inštruktážami a radami, ktoré maximalizujú zručnosti zamestnancov a uvoľňujú ich potenciál. Musíte si zároveň rozvíjať citlivé interpersonálne zručnosti, naučiť sa ich používať na riešenie ťažkostí jednotlivca a narábať s konfliktom (podrobnejšie Lajčin a Korn, 2016; Sláviková, 2014; Lajčin a kol., 2017 a iní autori).

2.2.4 Štruktúra riadenia školy ako súčasť manažmentu inkluzívnej školy

Prostredie školy má svoje odlišnosti od sveta výroby, obchodu a podnikania, ale v konečnom dôsledku je s ním úzko spojené a ovplyvňované. Pre školu to v súčasnosti znamená, aby v súlade so svojím spoločenským postavením a funkciami uplatňovala nové trendy v riadení a redefinovala svoje ciele v úzkej súčinnosti so sociálnym prostredím a jeho

požiadavkami (zdravé riskovanie, kreatívne myslenie, podpora kooperatívneho štýlu práce, širokej účasti na rozhodovacích procesoch, vysoká kvalita výkonu, kontinuálne hodnotenie výsledkov práce, učenie sa z vlastnej skúsenosti, rýchle prispôsobovanie meniacim sa podmienkam, podpora komunikácie a pozitívnej klímy).

Škola podľa Pavlova (2001), Lajčina (2014), Barnovej a Krásnej (2020) predstavuje jeden z druhov organizácií, ktoré môžeme všeobecne definovať ako spoločnosť ľudí vzájomne zaangažovaných v cieľavedomom úsilí poskytnúť vzdelávacie služby. Ako sme už v predošlých častiach uviedli, vedenie a riadenie organizácie v trhovom prostredí ekonomicky vyspelých krajín sa nazýva v odbornej a hovorovej terminológii manažment. Tento pojem sa u nás udomácnil a veľmi rýchlo nahradil donedávna používané pojmy v tejto oblasti ľudskej činnosti. Teória manažmentu prešla v zahraničí zložitým vývojom, ktorý poznamenali rôzne prístupy (procesné, psychologicko-sociálne, systémové, kvantitatívne, empirické a iné).

Termín riadenie sa veľmi často zamieňa za vedenie. Najvšeobecnejšia definícia riadenia ho chápe ako cieľavedomý proces koordinovaného ovplyvňovania určitého systému (školy) ľudí a zdrojov, aby sa efektívne vyrábali produkty, alebo aby sa poskytovali organizáciou kvalitné služby klientom. Riadenie je časťou toho, čo robia vedúci, ale nie je to isté ako vedenie. Vedenie predstavuje proces ovplyvňovania iných tak, aby sme dospeli k vzájomnej zhode týkajúcej sa chápania účelu a cieľov organizácie (Patterson, 1997).

V tomto zmysle je dôležité rozlišovať pojmy riadenie a správa. Ak riadime školu, znamená to cieľavedomé ovplyvňovanie a zdokonaľovanie všetkých činností a vzťahov, vytváraním zodpovedajúcich podmienok a organizačných štruktúr, čo vyžaduje zosúladenie všetkých systémotvorných prvkov do funkčného systému. Podľa Pavlova (2001), ak spravujeme školu, rozumieme tým starostlivosť o jej zariadenie, inventár, budovy, materiálne a technické prostriedky nevyhnutné k riadnemu fungovaniu školy (ekonomické, finančné, materiálne, technické, administratívne aspekty procesu riadenia). Viacerí autori Pavlov (2001), Lajčin (2014), Barnová a Krásna (2020) uvádzajú, že termín riadenie školy predstavuje len formu, respektíve jednu zo zložiek všetkých riadiacich procesov v škole.

Prúcha a kol. (2013) uvádzajú, že riadenie školstva – školský manažment (management of schools, school administration) v najširšom význame predstavuje sústavu komponentov, inštitúcií, ktoré zahŕňajú súbor riadiacich činností, inštitúcií, ktoré praktickou

riadiacou činnosťou vytvárajú a realizujú štátnu vzdelávaciu politiku. V užšom význame slova je riadenie školy (school leadership) plánovaním, organizáciou, kontrolou, evalváciou a financovaním rôznych oblastí fungovania školy, školského zariadenia (podrobnejšie aj PISOŇOVÁ A KOL. 2017, 2018; VETEŠKA A PAVLUVČÁKOVÁ, 2018; LAJČIN, 2017 A ĎALŠÍ AUTORI).

Funkcie riadenia školstva sú totožné s funkciami riadenia v iných rezortoch, majú však svoje špecifiká spočívajúce v úzkom spojení s výchovno-vzdelávacím procesom. Školy nestačí skúmať len ako organizácie, lebo ich poslaním je výchova a vzdelávanie, čo vytvára multidimenzionálny problém. Rozumieť, ako funguje škola, si vyžaduje vidieť organizačnú a výchovno-vzdelávaciu rovinu vo vzájomných súvislostiach a interakcii. Z poslania školy, ako inštitúcie pre výchovu a vzdelávanie, vyplýva prioritné postavenie tejto úlohy voči manažérskej, ktorá ju má podporovať a vytvárať čo najlepšie podmienky pre kvalitný výchovno-vzdelávací proces (podrobnejšie PASTERŇÁKOVÁ, 2018; LAJČIN, 2017).

Podľa skúseností Pavlova (2001) na stretnutiach riaditeľov rezonujú otázky, v akej miere sa má ich riadiaca práca orientovať na manažment (riadenie, správu, rozpočtovanie, údržbu a pod.) a v akej miere na vlastný pedagogický proces (pedagogická koncepcia práce školy, učiteľa, inovácie vo výučbe a pod.). práca riaditeľa má dvojakú povahu nielen v zmysle riadenia a vedenia, ale aj úloh súvisiacich s poslaním školy (výchovno-vzdelávací proces) a zabezpečovaním jej fungovania (prevádzka, ekonomika). Sú riaditelia, ktorí uprednostňujú len jeden zo spomínaných aspektov. Riaditeľ, ktorý uprednostňuje orientáciu na pedagogický proces sa vyznačuje schopnosťou:

- dávať prioritu cieľom vyučovania vyplývajúcim zo strategických cieľov školy,
- vytvárať atmosféru vysokých nárokov a uznania práce učiteľov a žiakov,
- monitorovať pokrok žiakov a ich úspešnosť v učení, ako aj kvalitu práce učiteľov, školy,
- zainteresovať na rozhodovacom procese samosprávne, poradné a metodické orgány školy,
- vytvárať také pracovné podmienky a disciplínu, ktoré obmedzujú narúšanie vyučovacieho procesu na minimum (podrobnejšie aj PASTERŇÁKOVÁ A KOL., 2015).

Pavlov (2001) predstavili druhy riadenia podľa najfrekvencovanejších hľadísk, ako sa objavujú v teórii riadenia škôl, riadiacej praxi:

1. RIADENIE PODĽA OBLASTÍ PROCESOV RIADENIA - ide o zameranie riadiacich procesov (objektov riadenia) a prostriedkov, ktorými disponujú na dosiahnutie vytýčených cieľov.

A Pedagogické riadenie má v sústave riadiacich činností riaditeľa školy prioritné postavenie, pretože práve výchovno-vzdelávacie výsledky sú rozhodujúcim kritériom úspešnosti školy. Pedagogické riadenie predstavuje vzájomné pôsobenie a koordinovanie činnosti subjektov a objektov riadenia s cieľom zdokonaľiť riadiace činnosti a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Ide o súbor riadiacich činností a jej výsledkov, prostredníctvom ktorých sa zabezpečujú podmienky na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v čase vyučovania a mimo neho. Legislatívny rámec pedagogického riadenia vytvárajú príslušné právne normy.

Súčasťou pedagogického riadenia je odbornometodické riadenie. Predstavuje súbor vzdelávacích, metodických, informačných a poradenských aktivít zameraných na poskytovanie pomoci a usmerňovanie učiteľov pri zabezpečovaní pedagogického procesu a vedúcich pedagogických zamestnancov pri riadení škôl a školských zariadení. Odbornometodické riadenie škôl a školských zariadení vymedzujú platné právne normy umožňujúce sústave útvarov na odbornometodické riadenie škôl a školských zariadení plnenie cieľov štátnej vzdelávacej politiky na tomto úseku riadenia školstva. Obsahom odbornometodického riadenia je:

- a) vzdelávacia činnosť pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení jej formy stanovuje Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov;
- b) odbornometodická činnosť v školách a školských zariadeniach, rozpracovanie koncepcie ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov a jej realizácia v podmienkach školy, školského zariadenia; analýza podmienok, priebehu a výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu; odbornometodické poradenstvo pri experimentálnom overovaní a zavádzaní alternatívnych metód, obsahov a foriem výchovno-vzdelávacej a riadiacej práce; pomoc a odbornometodické usmerňovanie pri aplikácii inovovaných základných pedagogických dokumentov v práci školy; spoluúčasť na tvorbe pedagogicko-organizačných noriem, analýza ich funkčnosti a možnosti implementácie v praxi škôl a evaluácia; zapájanie učiteľov a vychovávateľov do rozpracovania aktuálnych otázok

výchovy a vzdelávania s možnosťou experimentálneho overenia v škole; metodické usmerňovanie a koordinovanie pomoci metodickým združeniam a predmetovým komisiám v škole; odborná-metodická poradenská činnosť a odborné usmernenie procesu výučby a riadenia škôl, školských zariadení; zhromažďovanie, zovšeobecňovanie a rozširovanie progresívnych skúseností z vyučovania a riadenia škôl ich analýza a pomoc pri uplatňovaní v praxi; pomoc začínajúcim, nekvalifikovaným a neodborne vyučujúcim učiteľom; podpora výmeny skúseností, sprostredkovania pracovných kontaktov, poskytovania informácií potrebných pre kvalifikované pedagogické a riadiace rozhodovanie. Pedagogicko-organizačné riadenie vykonávajú všetky príslušné riadiace subjekty na rôznych stupňoch riadenia prostredníctvom funkcií riadenia.

Pavlov (2001) upozornil, že už desaťročia v našich školách existujú samosprávne, poradné a metodické orgány. Donedávna boli nielen nástrojom odborno-metodickej pomoci škole, učiteľom, ale hlavne nástrojom, ktorý využíva štátna správa na presadenie vlastných predstáv o ideologickej, obsahovej a metodickej stránke vyučovania. V škole pôsobí viacero týchto orgánov. Sú nielen objektmi, ale aj subjektami pedagogického riadenia a svojou činnosťou dotvárajú systém riadenia školy. Aby sme správne pochopili ich postavenie v systéme pedagogického riadenia školy, ale predovšetkým využili ich potenciál, je nevyhnutné všetky činnosti racionálnou organizáciou skĺbiť do funkčného systému.

Riaditeľ školy, školského zariadenia vykonáva štátnu správu v školstve na 1. stupni v zmysle ustanovení zákonov a vykonávacích predpisov. Môžeme oprávnené konštatovať, že je správnym orgánom, ale aj výkonným orgánom. Úloha riaditeľa školy v systéme jej riadenia sa odvíja od politického a správneho systému krajiny, od stupňa autonómnosti školy ako inštitúcie v rámci celej výchovno-vzdelávacej sústavy.

Koncepcné riadenie je zamerané na cieľovú funkciu riadeného systému (školy). Koncepcia školy vyjadruje všeobecný zámer o tom, aký má byť absolvent školy, škola a jej postavenie ako sociálnej inštitúcie. Vymedzenie cieľového zamerania školy je dôležité pre pedagogické riadenie školy. Pokiaľ nie je jasný cieľ, len ťažko je možné hovoriť o cieľavedomých zásahoch do procesov riadenia. Súčasťou koncepcného riadenia je projektovanie vízií školy (5-20 rokov), strategických plánov (2-5 rokov), koncepcných plánov (1-3 roky), realizačných plánov (operatívne plánovanie do 1 roka). Pedagogická koncepcia školy zahŕňa koncepciu kompetencií pedagogického riadenia školy (aké sú kompetencie a ako sú rozložené), koncepciu vyučovania – didaktická koncepcia školy (aký

je systém výučby a jej organizácia), koncepciu výchovného systému školy (aký je systém výchovného, mimoškolského pôsobenia).

B Personálne riadenie (vedenie ľudí) **v školách** predstavuje dôležitú zložku riadenia, pretože od úlohy ľudského potenciálu sa odvíja efektívnosť celého systému riadenia. Vedenie znamená ovplyvňovanie iných tak, aby sa dospelo k vzájomnej zhode týkajúcej sa chápania poslania, cieľov školy. Vedenie ľudí je orientované na ľudský faktor a jeho ovplyvňovanie cestou poznania a porozumenia potrebám zamestnancov; podnecovania a motivovania zamestnancov; riadenia a organizovania činnosti jednotlivých zamestnancov a zamestnaneckých skupín; kontroly a hodnotenia procesov riadenia i výsledkov práce zamestnancov.

C Právne (legislatívne) riadenie škôl skúma otázky súvisiace s výchovno-vzdelávacím procesom; so školou ako inštitúciou plniacou spoločenské ciele; s pracovno-právnymi otázkami.

D Ekonomické (administratívno-hospodárske) riadenie školy sa opiera o ekonomické východiská pri skúmaní ich materiálno-technického stavu, tvorby a využitia zdrojov na ich fungovanie, realizáciu plánovacej, rozpočtovej, investičnej, prevádzkovej, mzdovej, technickej a iných činností. Tento druh riadenia sa orientuje aj na efektívne využitie technických prostriedkov (priestory a vybavenie školy, technické a didaktické prostriedky, médiá využívané v procesoch riadenia).

2. RIADENIE PODĽA RIADIACEHO STUPŇA (subjektu vykonávajúceho riadenie). Systém riadenia školstva tvoria vzájomne previazané riadiace a riadené komponenty, usporiadané a fungujúce na základe všeobecných princípov riadenia v súlade so zákonitosťami procesu výchovy a vzdelávania (Rosa, 1996). V systéme riadenia školskej sústavy rozlišujeme dva subsystémy:

a) makroriadenie (vonkajšie riadenie) zahŕňa všetky vyššie stupne riadenia, má prevažne koncepčný charakter, zjednocuje a zosúladzuje činnosť mikroriadenia na základe právnych, ekonomických, organizačných a pedagogických noriem, a tým vytvára podmienky pre činnosť škôl a školských zariadení;

b) mikroriadenie (vnútorné riadenie) škôl a školských zariadení má charakter prevažne operatívneho riadenia a zabezpečuje konkrétnu realizáciu výchovno-vzdelávacích programov.

Hierarchiu riadenia a štátnej správy v školstve v Slovenskej republike tvoria stupne: centrálny - makroriadenie (MŠVVaŠ SR); stredný - meזורiadenie; základný - mikroriadenie (školy, školské zariadenia).

Podľa štýlu riadenia, ktorý sa vytvára v dôsledku pôsobenia postavenia riadiaceho centra v systéme riadenia:

- **Centralistické (autoritatívne) riadenie** je založené na silnom postavení centra, na jeho autorite a koncentrácii rozhodovania v centre riadeného systému. Dôsledkom tohto štýlu riadenia je uplatnenie autokratických metód riadenia, ktoré zbavujú nižšie zložky systému právomocí, ale tiež zodpovednosti za rozhodovanie. Tento štýl riadenia sa vyznačuje riadiacim stereotypom, ktorý sa mení len veľmi neochotne. Trend k tvorbe mnohých, detailných noriem a pokynov síce systém stabilizuje, ale je brzdou zmien a inovácií.
- **Participatívne (kooperatívne) riadenie** je založené na decentralizácii rozhodovacích právomocí a teda aj zodpovednosti na nižšie články systému. Presun (delegovanie) niektorých prvkov riadenia (hlavne rozhodovania) na nižšie články neznamenaá likvidáciu centra, ale aktívnu spoluúčasť nižších orgánov najmä v tých prípadoch, ktoré nevyhnutne nevyžadujú centrálné rozhodnutie. V praxi riadenia školy to znamená presun právomoci a zodpovednosti za rozhodovanie na učiteľov, metodické a poradné orgány. Tento štýl riadenia je v porovnaní s centralistickým štýlom náročnejší vo svojom systémovom poňatí, je komplikovanejší v rozdelení kompetencií, v tvorbe organizačných štruktúr a nevyhnutných noriem pre ich prácu. Subjektívne môže byť pociťovaný ako náročnejší napriek tomu, že preukazuje väčšiu mieru efektivity a flexibility. Nové trendy v štýle riadenia škôl smerujú k širšiemu zapájaniu pedagogických zamestnancov do riadiacich procesov v škole. Participatívny štýl riadenia realizovaný prostredníctvom procesov delegovania kompetencií (zodpovednosti a právomocí), značne redukuje nielen osobnú moc vedúceho pedagogického zamestnanca, ale súčasne vytvára nový štýl riadenia zodpovedajúci aktuálnym potrebám zapojenia pedagogických zamestnancov do rozhodovania o živote školy.

V tejto súvislosti dávame do pozornosti publikáciu Pasternákovej (In Šut'áková ed. al., 2006), v ktorých analyzuje vnútorné riadenie školy (mikroriadenie) a pedagogické riadenie (vedenie).

3. RIADENIE PODĽA FUNKCIE RIADIACICH PROCESOV

K základným pracovným povinnostiam vedúcich pedagogických zamestnancov patrí riadiť a rozhodovať v súlade s delegovanou právomocou a zodpovednosťou prostredníctvom základných funkcií procesov riadenia: projektovanie (plánovanie), organizovanie, rozhodovanie; kontrola a hodnotenie.

4. RIADENIE PODĽA PREVAŽUJÚCICH CHARAKTERISTÍK V SYSTÉME RIADENIA ŠKOLY (modely riadenia školy)

Každý systém riadenia má určitú úroveň kvality, ktorú dosahuje, štruktúru (prvky, z ktorých pozostáva) a dynamiku (procesuálnosť, následnosť, postupnosť činností krokov, ktoré sa realizujú od vstupu k výstupu činnosti). Systém riadenia s relatívne stabilnými znakmi (úrovňou, štruktúrou a dynamikou) možno teoreticky vyjadriť v podobe určitého modelu riadenia školy. Tento predstavuje ucelený, systémový pohľad na fungovanie istého riadiaceho prístupu, pričom sa usiluje vysvetliť úlohu všetkých komponentov systému riadenia školy čo najkomplexnejšie a na základe určitých filozoficko-teoretických východísk. Vo svete bolo vytvorených a overených niekoľko desiatok modelov riadenia školy. Vybrať model vhodný pre určitú školu, krajinu nie je jednoduché, pretože to podmieňuje celý rad faktorov, ktoré by viedli k jeho aplikovateľnosti a efektívnosti.

Ako sme už vo vysokoškolských učebných textoch uviedli, podstatou sociálnej inklúzie je zapojenie väčšiny znevýhodnených jedincov do bežných zariadení. Ľudia so znevýhodnením majú právo žiť vo svojej miestnej komunite (nie izolovane), že na druhej strane majú mať plnú zodpovednosť, teda takú mieru povinností, ktorá je totožná, alebo podľa okolností v maximálnej novej miere blízka, ľuďom bez znevýhodnenia. Súčasťou inkluzívnej školy by malo ďalej byť tzv. kurikulum - vízie a riadenia školy, ktoré sa môže týkať obsahu učiva, metód či vzdelávacích cieľov. Naopak na vedenie školy nepriaznivo pôsobí neustále zavádzanie noviniek, nejasné inštrukcie pre pracovníkov škôl a nárast

administratívnych povinností. Podrobnejšie o subjektoch vnútorného riadenia aj inkluzívnej školy píšeme v nasledujúcej podkapitole.

2.2.5 Subjekty vnútorného riadenia školy ako súčasti manažmentu inkluzívnej školy

System vnútorného riadenia školy by mal byť transparentný a všetci zúčastnení by mali vedieť, že zadané úlohy sú realizovateľné, mali by mať dôveru vo vlastné schopnosti a zároveň dostávať spätnú väzbu za svoj výkon. Tým prichádza k ďalšiemu rozvoju školy, lebo podporuje tímovú spoluprácu a kreativitu, zapojí každého účastníka podľa jeho možností a potrieb a kladie dôraz na vzťahy a sociálnu interakciu. Pripomíname, že podstatou inkluzívnej edukačnej reality je nevyhnutné prispôsobenie edukačných (výchovno-vzdelávacích) podmienok potrebám všetkých edukovaných. Všetko vyššie uvedené súvisí s inkluzívnou edukačnou realitou, ktorá presadzuje myšlienky inklúzie v tom smere, že každý človek disponuje rovnakou „spoločenskou“ hodnotou, preto by mal byť individuálne podporovaný v optimálnej miere sociálneho začlenenia v celoživotnom rozmere a celospoločenskom kontexte. Inkluzívna škola je škola, ktorá vytvára také podmienky, aby sa každý žiak v nej mohol rozvíjať v hlavnom prúde edukácie s rešpektovaním jeho individuálnych zvláštností a tomu má byť prispôbena každá aktivita aj subjektov vnútorného riadenia školy.

Ku kompetenciám **riaditeľa školy**, ktoré vyplývajú z legislatívy, napr. zo Zákona č. 596/2003 Z. z. - Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, zákon č. 311/2001 Z.z. v znení zmien a doplnkov /Zákonník práce/, ale aj ďalšie zákony, z ktorých musí riaditeľ vychádzať, patria jeho práva a povinnosti. Dôležité je, aby každý riaditeľ školy správne a zodpovedne realizoval svoje poslanie aj bez rozlišovania, čo musí a čo môže, čo je jeho povinnosť a čo právo.

V Zákone č. 596/2003 Z. z. - Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 2 je uvedené, kto vykonáva štátnu správu v školstve a v školskej samospráve.

(1) Štátnu správu v školstve na úseku škôl¹) a školských zariadení²) podľa tohto zákona vykonávajú:

- a) riaditeľ školy alebo riaditeľ školského zariadenia (ďalej len „riaditeľ“),
- b) obec,
- c) samosprávny kraj,
- d) okresný úrad v sídle kraja,
- e) Štátna školská inšpekcia,
- f) Ministerstvo školstva Slovenskej republiky (ďalej len „ministerstvo“),
- g) iné ústredné orgány štátnej správy, ak tak ustanovuje osobitný predpis.

(2) Školskú samosprávu podľa tohto zákona vykonávajú:

- a) rada školy alebo rada školského zariadenia (ďalej len „rada školy“),
- b) obecná školská rada,
- c) územná školská rada,
- d) žiacka školská rada (§ 26).

V § 3 citovaného zákona sa vo vzťahu k riaditeľovi školy a riaditeľovi školského zariadenia a vymenúvania a odvolávania riaditeľa školy alebo riaditeľa školského zariadenia píše, že

(1) Riaditeľa vymenúva na dobu funkčného obdobia a odvoláva zriaďovateľ školy alebo zriaďovateľ školského zariadenia (ďalej len „zriaďovateľ“).

(2) Zriaďovateľ vymenúva riaditeľa na päťročné funkčné obdobie na návrh rady školy. Rada školy predkladá návrh na kandidáta na riaditeľa na základe výsledkov výberového konania podľa § 4 okrem kandidáta, ktorý bol odvolaný podľa odseku 7 písm. a), c) a e) alebo odseku 8 písm. c). Zriaďovateľ do 30 dní odo dňa predloženia návrhu rady školy vymenuje riaditeľa alebo písomne odôvodní svoj nesúhlas s navrhnutým kandidátom rade školy. Zriaďovateľ vyhlási druhé výberové konanie podľa § 4 do 15 dní odo dňa doručenia nesúhlasu rade školy. Zriaďovateľ do 30 dní odo dňa predloženia návrhu rady školy na základe druhého výberového konania vymenuje riaditeľa alebo predloží návrh na vyslovenie nesúhlasu s navrhnutým kandidátom na najbližšie zasadnutie príslušného zastupiteľstva. Na schválenie

návrhu na vyslovenie nesúhlasu s navrhnutým kandidátom sa vyžaduje súhlas trojpätinovej väčšiny všetkých poslancov príslušného zastupiteľstva. Ak príslušné zastupiteľstvo neschválilo návrh na vyslovenie nesúhlasu s navrhnutým kandidátom, zriaďovateľ do 15 dní odo dňa prijatia uznesenia príslušného zastupiteľstva vymenuje riaditeľa na základe návrhu rady školy. Ak príslušné zastupiteľstvo schválilo návrh na vyslovenie nesúhlasu s navrhnutým kandidátom, zriaďovateľ do 15 dní odo dňa prijatia uznesenia príslušného zastupiteľstva vyhlási výberové konanie na obsadenie miesta riaditeľa postupom podľa osobitného predpisu.

(3) Zriaďovateľ súčasne s vymenovaním riaditeľa s ním dohodne na dobu funkčného obdobia podmienky podľa osobitného predpisu⁴) v pracovnej zmluve a určí mu platové náležitosti podľa osobitného predpisu.

(4) Riaditeľa školy alebo riaditeľa školského zariadenia, pri ktorom sa rada školy nezriaďuje alebo rada školy nekoná v ustanovenej lehote (§ 4 ods. 4), alebo ak rada školy nenavrhol zriaďovateľovi kandidáta na vymenovanie riaditeľa na základe dvoch po sebe nasledujúcich výberových konaní, na ktorých sa zúčastnil najmenej jeden kandidát, ktorý spĺňa kvalifikačné predpoklady podľa odseku 5, vymenúva zriaďovateľ podľa osobitného predpisu. Zriaďovateľ podľa § 19 ods. 2 písm. d) a e) postupuje rovnakým spôsobom.

(5) Riaditeľ školy alebo riaditeľ školského zariadenia okrem riaditeľa zariadenia školského stravovania a riaditeľa strediska služieb škole musí spĺňať predpoklady podľa osobitného predpisu⁸) a mať ku dňu uskutočnenia výberového konania najmenej päť rokov pedagogickej činnosti alebo najmenej päť rokov odbornej činnosti.

(6) Riaditeľ školy alebo riaditeľ školského zariadenia, ktoré v právnych vzťahoch vystupuje vo svojom mene a má zodpovednosť vyplývajúcu z týchto vzťahov (ďalej len „právnická osoba“), je zamestnancom školy alebo školského zariadenia.

(7) Zriaďovateľ odvolá riaditeľa:

a) ak bol právoplatne odsúdený za úmyselný trestný čin,

b) za porušenie povinností a obmedzení vyplývajúcich z osobitného predpisu,

c) za závažné porušenie všeobecne záväzných právnych predpisov,

- d) ak sa zrušuje škola alebo školské zariadenie,
- e) na návrh hlavného školského inšpektora [§ 12 ods. 3 písm. f)] alebo
- f) ak postupom upraveným v pracovnom poriadku školy alebo v pracovnom poriadku školského zariadenia bolo preukázané, že riaditeľ porušil právo pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca na ochranu pred sociálno-patologickými prejavmi.

(8) Zriaďovateľ môže odvolať riaditeľa aj

- a) na návrh rady školy [§ 24 ods. 5 písm. c)],
- b) ak neabsolvoval rozširujúce moduly funkčného vzdelávania v lehote podľa osobitného predpisu,
- c) na návrh ministra školstva Slovenskej republiky (ďalej len „minister“), ak budú zistené závažné nedostatky [§ 14 ods. 6 písm. j) a l)]; riaditeľa strednej zdravotníckej školy na návrh ministra zdravotníctva Slovenskej republiky alebo
- d) ak nezabráni činnosti politickej strany alebo politického hnutia a ich propagácii v škole alebo v školskom zariadení.

(9) Ak zriaďovateľ odvoláva riaditeľa podľa odseku 7 písm. b) a c) a odseku 8 písm. b) a c), vyžaduje sa vyjadrenie príslušnej rady školy. Ak príslušná rada školy nepredloží vyjadrenie zriaďovateľovi do 15 dní od doručenia žiadosti o vyjadrenie, zriaďovateľ môže riaditeľa odvolať aj bez vyjadrenia príslušnej rady školy.

(10) Ak zriaďovateľ odvolá riaditeľa podľa odseku 7 písm. a) až c), e) alebo písm. f) a odseku 8, poverí pedagogického zamestnanca školy alebo školského zariadenia vedením školy alebo školského zariadenia do vymenovania nového riaditeľa podľa osobitného predpisu.

(11) Vo veci vymenúvania a odvolávania riaditeľa školy alebo riaditeľa školského zariadenia, ktorého zriaďovateľom je orgán podľa § 2 ods. 1 písm. b) až d), vystupuje za zriaďovateľa starosta obce, predseda samosprávneho kraja alebo prednosta okresného úradu v sídle kraja. Na vymenúvanie a odvolávanie riaditeľa sa nevzťahuje osobitný predpis.

(12) Zriaďovateľ cirkevnej školy alebo zriaďovateľ súkromnej školy vymenúva riaditeľa na päťročné funkčné obdobie na návrh rady školy v lehote do 30 dní odo dňa predloženia

návrhu. Rada školy predkladá návrh na kandidáta na riaditeľa školy na základe výberového konania (§ 4). Ak zriaďovateľ navrhnutého kandidáta neakceptuje, požiada radu školy o predloženie návrhu na nového kandidáta. Ak rada cirkevnej školy alebo rada súkromnej školy predloží návrh na kandidáta na vymenovanie riaditeľa po druhom výberovom konaní, ktorý nespĺňa kritériá zriaďovateľa podľa zamerania školy, riaditeľa vymenúva zriaďovateľ.

(13) Funkčné obdobie sa predlžuje o prerušenie vykonávania funkcie riaditeľa z dôvodu výkonu verejnej funkcie, čerpania materskej dovolenky alebo rodičovskej dovolenky alebo dlhodobej pracovnej neschopnosti presahujúcej šesť mesiacov. Funkčné obdobie sa predlžuje o dobu trvania prekážky v práci uvedenej v prvej vete, ktorá zostáva do uplynutia funkčného obdobia, najviac o štyri roky.

(14) Zriaďovateľ vymenuje na dobu prerušenia vykonávania funkcie riaditeľa z dôvodov podľa odseku 13 riaditeľa, ktorý spĺňa kvalifikačné predpoklady podľa osobitného predpisu 1) na zastupovanie bez výberového konania po prerokovaní s radou školy, ak je zriadená.

(15) Zriaďovateľ podľa § 19 ods. 2 písm. c) vymenúva riaditeľa na päťročné funkčné obdobie na návrh rady školy. Rada školy predkladá návrh na kandidáta na riaditeľa na základe výsledkov výberového konania podľa § 4 okrem kandidáta, ktorý bol odvolaný podľa odseku 7 písm. a), c) a e) alebo odseku 8 písm. c). Zriaďovateľ do 30 dní odo dňa predloženia návrhu rady školy vymenuje riaditeľa alebo písomne odôvodní svoj nesúhlas s navrhnutým kandidátom rade školy. Zriaďovateľ vyhlási druhé výberové konanie podľa § 4 do 15 dní odo dňa doručenia nesúhlasu rade školy. Zriaďovateľ do 30 dní odo dňa predloženia návrhu rady školy na základe druhého výberového konania vymenuje riaditeľa alebo vyhlási výberové konanie na obsadenie miesta riaditeľa postupom podľa osobitného predpisu.

(16) Ak riaditeľ novozriadenej školy alebo novozriadeného školského zariadenia nebol vymenovaný, zriaďovateľ poverí pedagogického zamestnanca školy alebo školského zariadenia vedením školy alebo školského zariadenia do vymenovania riaditeľa podľa osobitného predpisu.

(17) Zriaďovateľ odvolá riaditeľa z dôvodu podľa odseku 7 písm. a), e) alebo písm. f) najneskôr do 30 dní odo dňa, v ktorom došlo k rozhodujúcej skutočnosti. Zriaďovateľ odvolá riaditeľa z dôvodu podľa odseku 7 písm. b) alebo písm. c) najneskôr do 15 dní odo dňa, v

ktorom sa príslušná rada školy vyjadrila, alebo najneskôr do 15 dní od uplynutia lehoty podľa odseku 9.

V Zákone č. 596/2003 Z. z. - Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v § 5 je uvedené, že

(1) Školu a školské zariadenie riadi riaditeľ.

(2) Riaditeľ zodpovedá za

- a) dodržiavanie štátnych vzdelávacích programov určených pre školu, ktorú riadi,
- b) vypracovanie a dodržiavanie školského vzdelávacieho programu a výchovného programu,
- c) vypracovanie a dodržiavanie ročného plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov,
- d) dodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov, ktoré súvisia s predmetom činnosti školy alebo školského zariadenia,
- e) každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov,
- f) úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia,
- g) rozpočet, financovanie a efektívne využívanie finančných prostriedkov určených na zabezpečenie činnosti školy alebo školského zariadenia,
- h) riadne hospodárenie s majetkom v správe alebo vo vlastníctve školy alebo školského zariadenia.

(3) Riaditeľ základnej školy vykonáva štátnu správu v prvom stupni. Rozhoduje o

- a) prijatí žiaka do školy,
- b) odklade začiatku povinnej školskej dochádzky žiaka,
- c) dodatočnom odložení plnenia povinnej školskej dochádzky žiaka,
- d) oslobodení žiaka od povinnosti dochádzať do školy,

- e) oslobodení žiaka od vzdelávania sa v jednotlivých vyučovacích predmetoch alebo ich častí,
- f) povolení plniť povinnú školskú dochádzku mimo územia Slovenskej republiky,
- g) uložení výchovných opatrení,
- h) povolení vykonať komisionálnu skúšku,
- i) povolení vykonať skúšku z jednotlivých vyučovacích predmetov aj uchádzačovi, ktorý nie je žiakom školy,
- j) určeni príspevku zákonného zástupcu žiaka na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť poskytovanú žiakovi v škole a v školskom zariadení,
- k) individuálnom vzdelávaní žiaka,
- l) vzdelávaní žiaka v školách zriadených iným štátom na území Slovenskej republiky so súhlasom zastupiteľského úradu iného štátu,
- m) individuálnom vzdelávaní žiaka v zahraničí,
- n) umožnení štúdia žiaka podľa individuálneho učebného plánu.

(4) Riaditeľ strednej školy vykonáva štátnu správu v prvom stupni. Rozhoduje o

- a) prijatí žiaka na štúdium na strednú školu,
- b) oslobodení žiaka od povinnosti dochádzať do školy,
- c) oslobodení žiaka od štúdia jednotlivých vyučovacích predmetov alebo ich častí,
- d) umožnení štúdia žiaka podľa individuálneho učebného plánu,
- e) povolení absolvovať časť štúdia v škole obdobného typu v zahraničí,
- f) prerušeni štúdia,
- g) povolení zmeny študijného alebo učebného odboru,
- h) preradení žiaka na základnú školu počas plnenia povinnej školskej dochádzky,

- i) povolení opakovať ročník,
- j) uložení výchovných opatrení,
- k) povolení vykonať komisionálnu skúšku,
- l) priznaní štipendia,
- m) určenie príspevku zákonného zástupcu žiaka na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť poskytovanú žiakovi v škole a v školskom zariadení,
- n) individuálnom vzdelávaní žiaka,
- o) vzdelávaní žiaka v školách zriadených iným štátom na území Slovenskej republiky so súhlasom zastupiteľského úradu iného štátu.

(6) Riaditeľ školského zariadenia rozhoduje o

- a) prijatí žiaka do školského zariadenia,
- b) uložení výchovných opatrení,
- c) určenie príspevku zákonného zástupcu žiaka na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť poskytovanú žiakovi v školskom zariadení,
- d) ďalších opatreniach, ak tak ustanovuje osobitný predpis.

(7) Riaditeľ predkladá zriaďovateľovi na schválenie a rade školy na vyjadrenie

- a) návrhy na počty prijímaných žiakov a návrhy na počty tried,
- b) návrh na zavedenie študijných alebo učebných odborov a ich zameranie,
- c) návrh školského vzdelávacieho programu a výchovného programu,
- d) návrh rozpočtu,
- e) návrh na vykonávanie podnikateľskej činnosti školy alebo školského zariadenia,
- f) správu o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach podľa § 14 ods. 5 písm. d),

- g) správu o výsledkoch hospodárenia školy alebo školského zariadenia,
 - h) koncepčný zámer rozvoja školy alebo školského zariadenia rozpracovaný najmenej na dva roky a každoročne jeho vyhodnotenie,
 - i) informáciu o pedagogicko-organizačnom a materiálno-technickom zabezpečení výchovno-vzdelávacieho procesu.
- (8) Opodstatnenosť výhrad voči obsahu správy podľa odseku 7 písm. f) posudzuje Štátna školská inšpekcia.
- (9) Riaditeľ je povinný absolvovať funkčné vzdelávanie v lehote podľa osobitného predpisu.
- (10) Riaditeľ a ostatní vedúci pedagogickí zamestnanci sú povinní oznámiť obci požitie alkoholického nápoja alebo inej návykovej látky osobou maloletou do 15 rokov alebo mladistvou do 18 rokov.
- (11) Ak zákonný zástupca dieťaťa nedbá o riadne plnenie povinnej školskej dochádzky svojho dieťaťa, oznámi riaditeľ túto skutočnosť príslušnému orgánu štátnej správy a obci, v ktorej má zákonný zástupca dieťaťa trvalý pobyt.
- (12) Zákonný zástupca dieťaťa nedbá o riadne plnenie povinnej školskej dochádzky, najmä ak neprihlási dieťa na povinnú školskú dochádzku alebo ak dieťa neospravedlnene vynechá viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci.

Riaditeľ školy alebo riaditeľ školského zariadenia musí byť bezúhonný a musí spĺňať tieto kvalifikačné predpoklady:

- a) odbornú a pedagogickú spôsobilosť požadovanú na stupeň a odbor vzdelania pre príslušný druh a typ školy ustanovenú osobitným predpisom,
- b) najmenej päť rokov pedagogickej praxe,
- c) absolvovanie prvej kvalifikačnej skúšky alebo jej náhrady podľa osobitného predpisu, okrem riaditeľa základnej umeleckej školy, riaditeľa predškolského zariadenia, riaditeľa poradenského zariadenia a riaditeľa školského účelového zariadenia.

Školu a školské zariadenie riadi riaditeľ. Zodpovedá za dodržiavanie učebných plánov, dodržiavanie učebných osnov, dodržiavanie vzdelávacích štandardov, ďalšie

vzdelávanie pedagogických a nepedagogických zamestnancov, odbornú a pedagogickú úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy alebo školského zariadenia (podrobnejšie aj Barnová a Krásna, 2020).

Povinnosti riaditeľa školy v oblasti riadiacej činnosti sú podľa platnej legislatívy nasledovné: vykonávať štátnu správu na prvom stupni, riadiť školu po organizačnej i pedagogickej stránke, stanoviť hlavné ciele školy na určité obdobie, vypracovať organizačný a pracovný poriadok, vypracovať vnútorný poriadok školy, koncipovať zameranie a plán práce školy na príslušný školský rok, plánovať, pripravovať a viesť pracovné porady a zasadnutia pedagogickej rady, participovať na tvorení kolektívnej zmluvy, riadiť prácu učiteľov a všetkých ostatných zamestnancov školy, vytvárať podmienky na úspešné plnenie úloh zamestnancami, dodržiavať pracovné podmienky stanovené právnymi predpismi, najmä Zákoníkom práce, pracovnou zmluvou, pracovným poriadkom, vnútorným poriadkom školy a kolektívnou zmluvou, plne využívať pracovný čas, kvalitne, hospodárne a včas plniť pracovné úlohy, postupovať v práci v súlade s platnými pedagogickými dokumentmi, vytvárať podmienky na zvyšovanie a prehľbovanie kvalifikácie zamestnancov, dodržiavať štátne a služobné tajomstvo, plniť priamu vyučovaciu povinnosť v stanovenej miere, zabezpečiť dodržiavanie predpisov o BOZ a PO na pracovisku, zabezpečiť kvalitnú odbornú-metodickú úroveň vyučovacích hodín, zabezpečiť prostredníctvom výberového konania kvalitných učiteľov, zabezpečiť uvádzanie začínajúcich pedagogických zamestnancov do pedagogickej praxe a ich pracovnú adaptáciu, organizovať záverečné pohovory začínajúcich pedagogických zamestnancov, dbať na dodržiavanie hygienických predpisov počas výchovno-vzdelávacieho procesu, zabezpečiť dodržiavanie psychohygienických zásad pri tvorbe rozvrhu hodín, zabezpečiť prípravu a realizáciu prijímacieho konania žiakov, vydať rozhodnutia o prijatí žiakov na štúdium, zabezpečiť prípravu a realizáciu písomných a ústnych maturitných skúšok, zabezpečiť protidrogovú prevenciu na škole, viesť zamestnancov k pracovnej disciplíne, riadiť administratívno-hospodárske práce, zodpovedať za pedagogickú a odbornú úroveň a výsledky práce školy, riešiť žiadosti rodičov o výnimku z povinnej školskej dochádzky žiakov (školopovinní žiaci) a prerušenie štúdia žiakov, zabezpečiť dostatočnú ponuku povinne voliteľných predmetov čo do počtu, kvality aj potrebnosti, zabezpečiť stravovanie pre zamestnancov a žiakov školy zodpovedajúce zásadám správnej výživy, zodpovedať za mimoškolské a mimo-vyučovacie akcie (exkurzie, výchovné koncerty, lyžiarske výchovno-výcvikové kurzy atď.) (podrobnejšie aj Barnová a Krásna, 2020).

V pracovnoprávnej oblasti: uzatvárať a podpisovať pracovné zmluvy so zamestnancami v súlade so Zákonníkom práce a ostatnými právnymi predpismi, oboznamovať zamestnancov s príslušnými organizačnými predpismi, pracovnoprávnymi predpismi, s predpismi o BOZ pri práci, s predpismi o ochrane štátneho a služobného tajomstva v rozsahu, v akom sa ich činnosti dotýkajú, zabezpečiť plnenie týchto predpisov, vyvodzovať dôsledky z porušenia pracovných povinností, určiť pracovnú náplň zamestnancov s prihliadnutím na konkrétne podmienky školy, zabezpečiť plynulú výmenu učiteľov odchádzajúcich do dôchodku, dbať o registráciu vzniknutých pracovných úrazov (podľa vyhlášky SÚBP a SBÚ č. 111/75 v znení vyhlášky č. 483/90 Zb. Zákonníka práce a ostatných právnych predpisov), dbať o postup pri vzniku školského úrazu (podľa pokynov MŠ SR č. 6000/88-424 o školských úrazoch a Metodického usmernenia č. 1138/97-131 z 29.7.1997, Zákonníka práce, nariadenia vlády a poisťnej zmluvy č. 378008 o úrazovom poistení mládeže z 21.1.1993).

V oblasti kontroly a hodnotenia zamestnancov: pravidelne kontrolovať prácu učiteľov a pracovné výsledky ostatných zamestnancov, oceňovať a odmeňovať iniciatívu a pracovné úsilie zamestnancov, dbať o morálne ocenenie práce zamestnancov, kontrolovať prácu učiteľov hospitačnou činnosťou, vykonávať rozbor výchovno-vzdelávacej práce školy a jednotlivých učiteľov, prerokúvať ho na zasadnutiach pedagogickej rady a vyvodzovať z neho závery pre ďalšiu činnosť.

V oblasti spolupráce so školskými a inými inštitúciami: zabezpečovať kontakt s Ministerstvom školstva Slovenskej republiky, spolupracovať s radou školy a predkladať jej stanovené informácie a dokumenty: návrh na počty prijímaných žiakov, návrh na zavedenie študijných zameraní, návrh na úpravy v učebných plánoch a v sklade voliteľných a nepovinných predmetov a predpokladané počty žiakov v týchto predmetoch, informácie o pedagogicko-organizačnom a materiálnom zabezpečení výchovno-vzdelávacieho procesu, návrh rozpočtu školy, návrh na vykonávanie hospodárskej činnosti školy, správu o výsledkoch hospodárenia školy, spolupracovať s Radou rodičovského združenia školy, spolupracovať s odbornou organizáciou.

V oblasti osobnostného rozvoja: sústavne zvyšovať svoju odbornú i riadiacu úroveň, najmä absolvovaním prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov a kvalifikačných skúšok (podrobnejšie aj Barnová a Krásna, 2020).

V ekonomickej oblasti: zodpovedne hospodáriť so zverenými prostriedkami, podieľať sa na príprave rozpočtu školy, podieľať sa na realizácii ekonomických rozborov v predpísaných intervaloch, zabezpečovať finančné prostriedky na chod školy, platiť zamestnancov za vykonanú prácu, vytvárať vnútorné mzdové predpisy, oceňovať a odmeňovať iniciatívu a pracovné úsilie zamestnancov, zabezpečovať prijímanie včasných a účinných opatrení na ochranu majetku, stanoviť po dohode s odborovou organizáciou pravidlá pre priznávanie osobných príplatkov zamestnancov a priznávanie odmien zamestnancom, kontrolovať práce vykonávané na základe dohôd o prácach vykonávaných mimo pracovného pomeru, schvaľovať odmeny za tieto práce, potvrdzovať vykonanie týchto prác, určovať vykonanie inventarizácie majetku a menovať inventarizačnú komisiu, zabezpečiť objednávanie učebníc a hospodárenie a učebnicovým fondom, spravovať nadáciu alebo iný pomocný účet školy, určiť špičkových zamestnancov a stanoviť pravidlá ich určovania, oznamovať príslušným štátnym orgánom podozrenie z trestnej činnosti zamestnancov (v súvislosti s výkonom práce).

Ďalej treba mať na zreteli skutočnosť, že striktné oddelenie povinností a práv riaditeľa školy vo všetkých prípadoch nie je možné. Závisí to od uhla pohľadu najmä na niektoré práva, pretože sa môžu považovať za povinnosti. Rozhodujúce však je, aby každý riaditeľ školy správne a zodpovedne realizoval svoje poslanie aj bez rozlišovania, čo musí a môže, čo je jeho povinnosť a právo (podrobnejšie aj Barnová a Krásna, 2020).

Riaditeľ školy má právo rozdeliť prácu medzi členov vedenia školy, navrhovať a menovať učiteľov do funkcie zástupcov riaditeľa školy, odvolávať zástupcov riaditeľa školy pri porušení povinností, určovať vedúcich predmetových komisií a metodických združení triednych učiteľov, pridelať úväzky učiteľom pri dôslednom využití ich aprobácie, určovať správcov zbierok a knižníc jednotlivých predmetov a ich častí, určovať triednych učiteľov, určovať správcov laboratórií, vydávať pokyny v súlade s platnými právnymi predpismi, rozhodovať o vysielaní zamestnancov na služobné cesty, nariaďovať prácu nadčas, nariaďovať čerpanie náhradného voľna, poskytovať náhradné voľno pri krátkodobých prekážkach v práci zo strany zamestnanca, rozdeliť úlohy rovnomerne medzi učiteľov, určovať nástup na dovolenku podľa plánu dovolenií po dohode so zamestnancom a súhlase odborového orgánu, rozhodovať podľa par. 3 zákona NR SR č. 542/1990 Zb. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve v znení neskorších predpisov a podľa súčasne platnej legislatívy o: prijatí žiaka na školu, oslobodení žiaka od povinnosti

dochádzať do školy, oslobodení žiaka od štúdia jednotlivých vyučovacích predmetov a ich častí, umožnení štúdia žiaka podľa individuálneho učebného plánu, povolení absolvovať časť štúdia na škole obdobného typu v zahraničí, prerušení štúdia, povolení zmeny študijného odboru, povolení opakovať ročník, uložení výchovných opatrení, povolení vykonať opravnú skúšku, povolení vykonať komisionálnu skúšku, povolení vykonať skúšku z jednotlivých vyučovacích predmetov aj uchádzačov, ktorý nie je žiakom školy, oznámení zákonného zástupcu žiaka, ktorý nedbá o riadnu školskú dochádzku dieťaťa, príslušnému orgánu, priznaní štipendia, príspevku zákonného zástupcu žiaka na čiastkovú úhradu nákladov za starostlivosť, poskytovanú mládeži v škole a školskom zariadení, odklade povinnej školskej dochádzky, oslobodení žiaka od školskej dochádzky, prestupoch žiakov z iných škôl; využívať podmienky vnútorného poriadku školy a prijímať potrebné opatrenia na posilnenie disciplíny, ako aj motivačné opatrenia, aktívne sa zúčastňovať na práci stavovskej organizácie riaditeľov stredných škôl. Svoje poslanie plniť aj bez rozlišovania, čo musí a môže, čo je jeho povinnosť a čo právo.

Pri vnútornom riadení školy okrem riaditeľa školy, má dôležitú úlohu aj jeho zástupca a poradné orgány.

Najbližším spolupracovníkom riaditeľa školy je jeho zástupca. **Zástupca riaditeľa** školy je vedúci pedagogický zamestnanec menovaný riaditeľom školy, ktorý zastupuje riaditeľa vo vymedzenej oblasti riadenia (napr. všeobecného teoretického, odborného vyučovania alebo praktického vyučovania, výchovy vo voľnom čase, hospodársko-administratívnej a technickej činnosti), v čase neprítomnosti riaditeľa v celom rozsahu jeho právomoci (podrobnejšie aj Lajčin a Sláviková, 2014).

Charakterizovať pracovnú náplň zástupcu riaditeľa školy v akejsi univerzálnej podobe je veľmi náročné. Podľa veľkosti školy môže byť v škole jeden, dvaja, prípadne traja zástupcovia školy. Riaditeľ školy, ktorá je právnym subjektom, môže menovať zástupcu riaditeľa školy pre ekonomiku, a tak môžu byť na veľkých školách štyria zástupcovia riaditeľa. Pedagogických zástupcov riaditeľa školy menuje a odvoláva riaditeľ školy. U škôl s jedným zástupcom riaditeľa sa zdá najvýhodnejšie poveriť zástupcu riaditeľa riadením ekonomiky školy a ďalšími úlohami pedagogicko-organizačného charakteru, ako je zostavovanie rozvrhu hodín, riešenie zastupovania riaditeľov a suplovanie, spracovanie štatistických výkazov, kontrola vedenia inventára a fondu učebníc, kontrola zachovania predpisov a bezpečnosti práce (podrobnejšie aj Barnová a Krásna, 2020).

Poradné orgány riaditeľa školy

Medzi **základné poradné orgány riaditeľa školy**, ktoré ale v súlade so špecifikami škôl môžu byť doplnené o ďalšie poradné orgány, zaraďujeme **radu školy, pedagogickú radu, metodické orgány, poradu vedenia, radu rodičov a žiacku školskú radu**.

O rade školy a žiackej školskej rade pojednáva aj zákon 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 doplnení ako orgánoch školskej samosprávy. Pedagogickej rade, metodickým orgánom, rade rodičov a porade vedenia sa vyššie uvedený zákon nevenuje.

Pedagogická rada je iniciatívny, poradný a konzultatívny orgán riaditeľa školy, ktorý prerokúva zásadné ciele výchovy a vzdelávania školy, priority školy a hodnotí úroveň ich plnenia. Jej závery majú charakter odporúčaní, pre riaditeľa školy nie sú záväzné. Pedagogickú radu tvoria všetci pedagogickí zamestnanci školy, vedie ju riaditeľ alebo ním poverená osoba (zvyčajne zástupca riaditeľa) a plní nasledovné funkcie:

- informačná – informovanie všetkých pedagogických zamestnancov o aktuálnych otázkach a problémoch,
- jednotiacia – spoločné rozhodovanie všetkými pedagogickými zamestnancami,
- odporúčajúca – rozhodnutia pedagogickej rady majú vo vzťahu k riaditeľovi odporúčací charakter, kým smerom k pedagogickým zamestnancom sú záväzné,
- kontrolná a hodnotiacia – kontrola a hodnotenie uznesení,
- poradná – vo vzťahu k riaditeľovi, metodickým orgánom a jednotlivým členom pedagogickej rady,
- výchovná – výmena skúseností, poznatkov, príkladov dobrej praxe, usmerňovanie zamestnancov v rámci pedagogického zboru (Obdržálek, Horváthová et al., 2004).

Podľa Draveckého (2011), **pedagogická rada** by mala prichádzať s návrhmi a odporúčaniami v nasledovných oblastiach: príprava a vydanie školského vzdelávacieho programu a výchovného programu, hodnotenie a klasifikácia žiakov (podľa metodických pokynov ministerstva školstva na hodnotenie a klasifikáciu žiakov školy), ustanovenie triednych učiteľov, rozdelenie úväzkov a rozvrh hodín, ustanovovanie a zloženie komisií (odborných, predmetových, umeleckých, metodického združenia) a ich predsedov, udeľovanie výchovných opatrení (pochvaly, odmeny a tresty), klasifikácia správania, kritériá na hodnotenie pedagogických zamestnancov, program vzdelávania pedagogických

zamestnancov, prijímanie žiakov na štúdium, vylučovanie žiakov zo štúdia, prerušenie štúdia a pod., organizačné zabezpečenie výchovy a vyučovania, vnútorný poriadok školy, profilácia a zameranie školy, plán práce školy, vyhodnotenie výchovno-vzdelávacích výsledkov atď.

Metodické orgány ako poradné orgány riaditeľa školy

Metodické orgány sú poradným orgánom riaditeľa školy, ktoré mu pomáhajú pri odbornom riadení a kontrole výchovno-vzdelávacieho procesu realizovaného v škole. Plnia nasledovné funkcie:

- riadiacu a organizačnú – prijímajú vlastné opatrenia na zabezpečenie úloh školy, realizujú kompetencie zverené vedením školy a pod.,
- kontrolnú a hodnotiacu – ovplyvňujú riešenie pedagogických problémov na základe poznatkov a skúseností svojich členov,
- vzdelávaciu – poskytujú odbornú pomoc pri sebavzdelávaní, osobnostnom a profesijnom raste pedagogických zamestnancov (Obdržálek, Horváthová et al., 2004).

Dravecký (2011) uvádza nasledovné princípy činnosti metodických orgánov vyplývajú z ich postavenia a poslania: realizácia úloh stratégie a koncepcie školy, realizácia profesijného a osobnostného rastu pedagogických zamestnancov a tým aj skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu školy, názorová pluralita pri riešení odborných pedagogických problémov, vedeckosť a odbornosť, permanentná inovácia obsahu, metód a foriem činnosti, systémovosť, komplexnosť a spätná väzba, individuálny rozvoj pedagogických zamestnancov podľa profesijných a osobnostných predpokladov.

Metodické orgány tvoria učitelia rovnakých alebo podobných aprobácií učebných predmetov, v pedagogickej praxi ide o:

- metodické združenia učiteľov 1. stupňa základnej školy,
- predmetové komisie učiteľov 2. stupňa základnej školy,
- metodické komisie stredných škôl (Obdržálek, Horváthová et al., 2004).

Tieto sa vytvárajú podľa počtu pedagogických zamestnancov a každý pedagogický zamestnanec školy je členom aspoň jedného metodického orgánu.

Rada rodičov alebo rodičovské združenie je dobrovoľné občianske združenie rodičov alebo zákonných zástupcov žiakov školy alebo školského zariadenia, ktoré sa riadi vlastným štatútom. Vystupuje ako sociálny partner školy a spolupracuje s ňou pri riešení problémov výchovy a vzdelávania, pri organizovaní záujmovej činnosti, zabezpečovaní verejných, športových alebo kultúrnych alebo športových podujatí a pod. Rada rodičov poskytuje škole materiálnu, organizačnú a personálnu pomoc, ale nezasahuje do pedagogického procesu.

Pracovná porada je formou kolektívnej inštrukáže, objasňovania, riešenia posudzovania pracovnej úlohy, problému, ktorú v prípade porady vedenia zvoláva riaditeľ školy alebo školského zariadenia podľa potreby alebo pravidelne (Obdržálek, Horváthová et al., 2004).

Porada vedenia alebo taktiež operatívna porada vedenia, gremiálna porada, kolégium riaditeľa a pod., je pomocný orgán, ktorý pomáha riaditeľovi školy alebo školského zariadenia pri výkone jeho funkcie, dáva mu možnosť prediskutovať problémy. Porada vedenia pomáha riaditeľovi prezentovať jeho zámery a rozhodnutia pred zamestnancami školy, rodičmi a verejnosťou (Dravecký, 2011).

Orgány školskej samosprávy

Legislatívny rámec pre fungovanie orgánov školskej samosprávy poskytuje zákon 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 doplnení. **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 (podrobnejšie aj Barnová a Krásna, 2020).

Rada školy sa skladá z 5 až 11 členov. Za ustanovenie rady školy zodpovedá zriaďovateľ, pričom prihliada na celkový počet zamestnancov a dodržiava zásadu, že počet členov rady školy, ktorí nie sú zamestnancami školy alebo školského zariadenia, musí byť väčšinový. Členmi rady školy pri základnej škole, základnej škole pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, materskej škole, základnej umeleckej škole alebo členmi rady školského zariadenia pri školskom internáte a centre voľného času sú

dvaja zvolení zástupcovia pedagogických zamestnancov, jeden zvolený zástupca ostatných zamestnancov, štyria zvolení zástupcovia rodičov, ktorí nie sú zamestnancami školy alebo školského zariadenia, a štyria delegovaní zástupcovia zriaďovateľa. Členmi rady školy pri strednej škole a strednej škole pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami 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.

Obecná školská rada sa zriaďuje v obciach, v ktorých sú určené najmenej tri školské obvody alebo je zriadených najmenej desať škôl a školských zariadení, ktoré nie sú súčasťou školy, zriadených na území obce. Rozhodnutím obecného zastupiteľstva môže byť zriadená obecná školská rada aj pri počte škôl a školských zariadení najmenej päť alebo pri dvoch školských obvodoch. Obecná školská rada sa v zmysle zákona sa vyjadruje k činnosti zriaďovateľov základných škôl, základných umeleckých škôl a školských zariadení v oblasti vzdelávania zriadených na území obce, ku koncepcii rozvoja škôl a školských zariadení zriadených na území obce, k rozpisu finančných prostriedkov poskytnutých školám a školským zariadeniam zriadeným na území obce z prostriedkov štátneho rozpočtu a materiálno-technickým podmienkam na činnosť škôl a školských zariadení zriadených obcou, k personálnym, materiálnym a sociálnym podmienkam zamestnancov škôl a školských zariadení zriadených na území obce a k požiadavkám obce na skvalitnenie starostlivosti a výchovno-vzdelávacích služieb poskytovaných v školách alebo v školských zariadeniach, k spôsobu úhrady nákladov zvýšených z tohto dôvodu a k správe o výsledkoch výchovno-vzdelávacieho procesu na školách zriadených na území obce (podrobnejšie aj Barnová a Krásna, 2020)..

Územná školská rada sa zriaďuje v územnej pôsobnosti samosprávneho kraja. Vyjadruje sa k činnosti príslušného okresného úradu v sídle kraja, k činnosti orgánov príslušného samosprávneho kraja na úseku školstva, ku koncepcii rozvoja škôl a školských zariadení v územnej pôsobnosti samosprávneho kraja, k rozpisu finančných prostriedkov poskytnutých školám a školským zariadeniam zriadeným na území samosprávneho kraja z prostriedkov štátneho rozpočtu a materiálnym podmienkam na činnosť škôl a školských zariadení zriadených samosprávnym krajom alebo okresným úradom v sídle kraja, k personálnym a sociálnym podmienkam zamestnancov škôl a školských zariadení, k požiadavkám samosprávneho kraja na skvalitnenie starostlivosti a výchovno-vzdelávacích služieb poskytovaných v školách alebo v školských zariadeniach a k spôsobu úhrady nákladov zvýšených z tohto dôvodu, k návrhom na zavedenie študijných a učebných odborov a zameraní a k správe o výsledkoch výchovnovzdelávacieho procesu v školách a v školských zariadeniach.

Žiacka školská rada (§ 26 citovaného zákona) 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 (podrobnejšie aj Barnová a Krásna, 2020).

Ku kultúre správne fungujúcej inkluzívnej školy by mal patriť taký prístup väčšinového prijatia znevýhodnených členov školskej komunity žiakmi/štvudentmi triedy/ročníka, školy, učiteľmi a aj školou ako celkom (podrobnejšie aj Várkoľy a kol., 2015).

V druhej kapitole vysokoškolských učebných textov sme sa zamerali na rozpracovanie manažmentu inkluzívnej školy v súvislosti so psycho-edukačnou dimenziou inklúzie žiakov stredných škôl. V prvej podkapitole sme sa sústredili na špecifiká manažmentu, ponímanie manažmentu a systém manažmentu ako východiskovej vednej disciplíny, v ďalšej časti sme opísali špecifiká manažmentu inkluzívnej školy v kontexte psycho-edukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl. Súčasťou druhej kapitoly bola aj problematika funkcií riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy, opísali sme tu aj metódy riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy, zaoberali sme sa tiež psychologickými aspektmi riadenia ako východiskami manažmentu inkluzívnej školy. Ostatné podkapitoly tvorili témy štruktúry riadenia školy a subjekty vnútorného riadenia školy ako súčasť manažmentu inkluzívnej školy.

Otázky a úlohy ku kapitole:

- 1 Konkretizujte, kto/čo je subjektom a kto/čo objektom riadenia v inkluzívnej škole?
- 2 Vymenujte funkcie manažmentu a aplikujte ich na manažment inkluzívnej školy v konkrétnych manažérskych situáciách.
- 3 Vyberte jednu z moderných metód riadenia a opíšte jej podstatu k manažmentu inkluzívnej strednej odbornej školy.
- 4 Naplánujte ďalšie vzdelávanie riaditeľov škôl v oblasti psychologických aspektov riadenia ako východisk pre manažovanie inkluzívnej školy.

ZÁVER

Hlavným cieľom predložených vysokoškolských učebných textov bolo poukázať na širšie súvislosti, v kontexte ktorých má byť realizovaná edukačná inklúzia žiakov stredných škôl. V prvej kapitole vysokoškolských učebných textov sme rozpracovali tému školy ako súčasti inkluzívnej edukačnej reality vo vzťahu k psychoedukačnej dimenzii inklúzie žiakov stredných škôl. Súčasťou prvej kapitoly bola téma socializácie v prostredí sociálnej a edukačnej reality. Na túto tému sme nadviazali tematikou inklúzie a sociálnej inklúzie v súvislosti so psychoedukačnou dimenziou inklúzie žiakov stredných škôl, postupne vymedzíme, charakterizovali sme a opísali objekty a subjekty inkluzívnej edukačnej reality v prostredí školy a zamerali sme pozornosť na rozpracovanie postavenia, významu a funkcií inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl.

V druhej kapitole vysokoškolských učebných textom sme sa zamerali na rozpracovanie manažmentu inkluzívnej školy v súvislosti so psychoedukačnou dimenziou inklúzie žiakov stredných škôl. V prvej podkapitole sme sa sústredili na špecifiká manažmentu, ponímanie manažmentu a systém manažmentu ako východiskovej vednej disciplíny, v ďalšej časti sme opísali špecifiká manažmentu inkluzívnej školy v kontexte psychoedukačnej dimenzie inklúzie žiakov stredných škôl. Súčasťou druhej kapitoly bola tiež aj problematika funkcií riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy, opíšeme tu aj metódy riadenia ako východiská manažmentu inkluzívnej školy, zaoberali sme sa aj psychologickými aspektmi riadenia ako východiskami manažmentu inkluzívnej školy. Ďalšiu podkapitolu tvorila téma štruktúry riadenia školy a subjekty vnútorného riadenia školy ako súčasti manažmentu inkluzívnej školy.

Konštatujeme, že ku kultúre správne fungujúcej inkluzívnej školy by mal patriť taký prístup väčšinového prijatia znevýhodnených členov školskej komunity žiakmi/študentmi triedy/ročníka, školy, učiteľmi a aj školou ako celkom. Systém vnútorného riadenia školy by mal byť transparentný a všetci zúčastnení by mali vedieť, že zadané úlohy sú realizovateľné, mali by mať dôveru vo vlastné schopnosti a zároveň dostávať spätnú väzbu za svoj výkon. Tým prichádza k ďalšiemu rozvoju školy, lebo podporuje tímovú spoluprácu a kreativitu, zapojí každého účastníka podľa jeho možností a potrieb a kladie dôraz na vzťahy a sociálnu interakciu. Pripomíname, že podstatou inkluzívnej edukačnej reality je

nevyhnutné prispôsobenie edukačných (výchovno-vzdelávacích) podmienok potrebám všetkých edukovaných. Všetko vyššie uvedené súvisí s inkluzívnou edukačnou realitou, ktorá presadzuje myšlienky inklúzie v tom smere, že každý človek disponuje rovnakou „spoločenskou“ hodnotou, preto by mal byť individuálne podporovaný v optimálnej miere sociálneho začlenenia v celoživotnom rozmere a celospoločenskom kontexte. Inkluzívna škola je škola, ktorá vytvára také podmienky, aby sa každý v nej mohol rozvíjať v hlavnom prúde edukácie s rešpektovaním jeho individuálnych zvláštností a tomu má byť prispôbena každá aktivita aj subjektov (nielen) vnútorného riadenia školy.

ZOZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÝCH PRAMEŇOV

- BALOGOVÁ, B. 2005. *Vybrané kapitoly zo sociológie pre sociálnych a charitatívnych pracovníkov a pracovníčky*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2005. 75 s. ISBN 80-8068-395-6.
- BALOGOVÁ, B. 2015a. Sociálne služby In: *Marketing sociálnych služieb s dôrazom na arteterapiu a výtvarné umenie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1271-6. s. 43-67.
- BALOGOVÁ, B. 2015b. Sociálne poradenstvo. In: *Kompendium sociálnej práce pre bakalársky stupeň štúdia*. Prešov: Pavol Šidelský - Akcent Print, 2015. ISBN 978-80-89295-59-3. s. 108-123.
- BALOGOVÁ, B. 2015c. Sociálna patológia. In: *Kompendium sociálnej práce pre bakalársky stupeň štúdia*. Prešov: Pavol Šidelský - Akcent Print, 2015. ISBN 978-80-89295-59-3. s. 86-107.
- BALOGOVÁ, B. 2018. *Sociálne kontexty hodnôt*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Filozofická fakulta, 2018. 82 s. Opera Socialia ; 6/2018. ISBN 978-80-555-2097-1.
- BALOGOVÁ, B. a kol. 2003. *Vybrané kapitoly zo sociálnej patológie*. Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity, 2003. 145 s. ISBN 80-8068-183-X.
- BARNOVÁ, S. - KRÁSNA, S. 2020. *Manažment a organizácia škôl*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI. 133 s. [on-line]. ISBN 978-80-89732-96-8.
- BARNOVÁ, S. – GABRHELOVÁ, G. 2017. *Resilience in Schools*. Karlsruhe: Ste- Con, GmbH. ISBN 978-3-945862-18-6.
- BARNA, D. 2018. Učiace sa organizácie v kontexte celoživotného vzdelávania. In HORVÁTH, M. – BARNOVÁ, S. (Eds.): *Socialium Actualis II*. Brno: Tribun EU, s. 138-146. ISBN 978-80-263-1525-4.

BARNOVÁ, S. – BARNA, D. 2019. Znalostný manažment a učiace sa organizácie. In BARNOVÁ, S. – HORVÁTH, M. (Eds.): *Socialium Actualis III*. Brno: Tribun, s. 108-114. ISBN 978-80-263-1460-8.

BARNOVÁ, S. – TAMÁŠOVÁ, V. – KRÁSNA, S. 2019b. The Role of Resilience in Coping with Negative Parental Behaviour. DOI 10.2478/atd-2019-0010. In: *Acta Educationis Generalis* [textový dokument (print)] . Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. ISSN 2585-741X. ISSN (on-line) 2585-7444. roč. 9, č. 2 (2019), s. 93-106 [tlačaná forma].

BARNOVÁ, S. 2018. *Resiliencia a sociálna opora ako dva kľúčové faktory pri zvládaní záťaže*. In HORVÁTH, M. – BARNOVÁ, S. (Eds.): *Socialium Actualis II*. Brno: Tribun, s. 97-105. ISBN 978-80-263-1525-4.

BARNOVÁ, S. a kol. 2018. *Školská pedagogika*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2018. 297 s. [on-line]. ISBN 978-80-89732-78-4.

BARNOVÁ, S. a kol. 2019a. *Školská pedagogika II*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2019. 347 s. [on-line]. ISBN 978-80-89732-85-2.

BARTOŇOVÁ, M., - VÍTKOVÁ, M. et al. 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2. upravené vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.

BILČÍK, A. – TUREKOVÁ, I. – BILČÍKOVÁ, J. 2019. System of preparation of pupils in technical education and its application in school practice. In: *R&E-Source*. Baden : Pädagogische Hochschule NÖ. ISSN (online) 2313-1640. suppl. Engineering pedagogy unites, č. 17 (2019), s. 47-52 [online].

BILČÍK, A. 2015. Quality in work of specialized subjects teachers. In: *New Approaches to Engineering Pedagogy Pädagogische Hochschule Niederösterreich*. ISSN 2313-1640. Special Issue #4 (2015) s. 16-19.

BILČÍK, A. 2017. Collaboration between Employees when Assuring Quality for Schools. In: *Schola 2016 : Proceedings of 12th International Scientific Conference Schola 2016 : Pedagogy and Didactics in Technical Education*. - Czech Technical University in Prague : Praha, 2017. ISBN 978-80-01-06112-1. s. 127-128.

BOČKOVÁ, K. - LAJČIN, D. - DOHNANSKÁ, M. 2019. Project Management Teaching at Czech Public Universities in the Context of Project Manager Competencies Covered within the National Competence Baseline of Project Management : version 4. In: *Current Trends in Public Sector Research: Proceedings of the 23rd International Conference*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9256-3. ISBN (online) 978-80-210-9257-0, s. 42-49

BRNULA, P. a kol. 2015. *Úvod do teórií sociálnej práce*. (učebné texty a skriptá). Bratislava: IRIS. 1. vyd. 2015. ISBN 978-8089726-36-3

BUZINKAIOVÁ, Z. a kol. 1995. *Ekonomické a právnické minimum*. Nitra: Enigma, 1995. 188 s. ISBN 80-967190-3-3.

ČEPELOVÁ, S. – HERETIK, A. – MURA, L. 2011. *Úvod do psychológie práce*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, 2011. 102 s. ISBN 978-80-89400-32-4.

ČEPELOVÁ, S. 2014a. *Pedagogická psychológia*. [elektronický zdroj] = vysokoškolská interaktívna učebnica. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2014. 98 s. ISBN 978-80-89400-71-3.

ČEPELOVÁ, S. 2014b. *Psychológia osobnosti*. [elektronický zdroj] = vysokoškolská interaktívna učebnica. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2014. 56 s. ISBN 978-80-89400-86-7.

ČEPELOVÁ, S. 2020. *Inkluzívna edukácia z pohľadu sociálnej psychológie*. 1. vyd. Týn nad Vltavou - Malá Strana : Nová Forma, 2020. 120 s. ISBN 978-80-7612-226-0.

DOLANSKÝ, V. a kol. 1996. *Projektový management*. Praha, Grada, 1996. 376 s. ISBN 80-7169-287-5.

EUR-LEX. 2010. *EURÓPA 2020. Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu*. [online]. 2010. [cit. 2020-03-28]. Dostupné na internete: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:SK:PD>

FREEDMAN, J. - COMBS. G. 2009. *Naratívni psychoterapie*. Praha : Portal, 2009. ISBN 978-0-6717-60793.

GABRHELOVÁ, G. – HASAJOVÁ, L. 2019. Interakčné a komunikačné stratégie riadenia vyučovacieho procesu v súvislosti s podvádzaním. In: *13. mezinárodní vědecká konference* [elektronický dokument] : Didaktická konference 2019 : Sborník příspěvků.: 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9435-2, s. 45-50 [on-line].

GABRHELOVÁ, G. – KORN, F. 2016. *Emotional intelligence, manager, law*. 1. vyd. Karlsruhe, Deutschland : SteCon, 2016. 126 s. ISBN 978-3-945862-03-2.

GABRHELOVÁ, G. 2016. *Emotional intelligence managers in research*. 1. vyd. Karlsruhe, Deutschland : SteCon, 2016. 104 s. ISBN 978-3-945862-08-7.

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

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

HANOBIK, F. - ČERVENĚ, A. 2012. *Sociální rozmer človeka v dnešnom svete*. Bardejov: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava. [online]. 2012. [cit. 2020-01-24]. Dostupné na: <http://www.vssvalzbety.sk/userfiles/Bardejov/Socialnyrozmerloveka.pdf>

HELLER, R. 2005. *Príručka manažéra*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-0882-X.

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

HOLKOVÁ, V. - VESELKOVÁ, A. 2019. *Teoreticko-praktické aspekty formovania kvality života z pohľadu potreby*. [online]. Ekonomické rozhlady. 48.,3/2019. [cit. 2020-01-19]. Dostupné na internete: < https://www.euba.sk/www_write/files/SK/ekonomicke-rozhlady/2019/er3_2019_holkova_veselkova_fulltext.pdf>

HRVOLOVÁ, M. – SLÁVIKOVÁ, G. 2010. Marketingová činnosť vysokých škôl a využitie reklamy na propagáciu vzdelávania. In *Zvyšovanie kvality vzdelávania na súkromných vysokých školách v podmienkach vedomostnej spoločnosti*. Zborník príspevkov

z III. vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Dubnica nad Váhom: MiF, 2010.

IHNACÍK, J. 1999a. *Formy a spôsoby riadenia*. Učebné texty „Úspešná manažérka“. Košice: VSŽ VaPC, 1999.

IHNACÍK, J. 1999b. *Základy manažmentu riadenia*. Učebné texty. Košice: VSŽ VaPC, 1999.

IHNACÍK, J. 1999c. *Asertivita v práci vedúceho pedagogického pracovníka*. Prešov: MPC, 1999. 41 s.

JANDOVÁ, H. 2017. *Faktory přispívající k fungování sociální inkluze na školách*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, 2017. Diplomová práce. 87 s.

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

KAŠČÁK, O. 2006. *Moc školy. O formatívnej sile organizácie*. Bratislava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, 2006, s. 52. ISBN 80-2240-9057.

KELLER, J. 2010. *Úvod do sociologie*. Praha: Slon, 2.vyd. 2004. ISBN 80-901059-7-1.

KLEIN, V. – ŠILONOVÁ, V. a kol. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách - PRINED -PROjekt INkluzívnej Edukácie*. PREŠOV: MPC, 2014. 136 s. ISBN 978-80-565-0208-2. Dostupné na: https://www.lzszv.sk/download_file_f.php?id=589304

KOONTZ, H. – WEIHRICH, H. 1993. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993. 659 s. ISBN 80-85605-45-7.

KORINTUŠ, K. – HRVOLOVÁ, M. – LAJČIN, D. 2010. *Financovanie regionálneho školstva*. In *Dnešné trendy inovácií* Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Dubnica nad Váhom : MiF, 2010.

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

KOTLER, Ph. – KELLER, K. L. 2013. *Marketing manažment*. Praha: GRADA, 2013. 816 s. ISBN 978-80-247-4150-5.

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

KUBÁNI, V. 2013. *Všeobecná psychológia*. [online]. 2013. [cit. 2020-01-24]. Dostupné na: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kubani7/subor/1.pdf>

LAJČIN, D. – FRANKOVSKÝ, M. 2017. *Die Persönlichkeit des Managers und die Bewältigung anspruchsvoller Situationen durch Manager*. 1. vyd. Karlsruhe : Ste-Con, 2017. 212 s. ISBN 978-3-945862-20-9.

LAJČIN, D. - GABRHELOVÁ, G. – KORN, F. 2017. *Sociálna a emocionálna inteligencia osobnosti manažéra v priestore morálky a práva = Vybrané osobnostné vlastnosti manažéra v priestore iusnaturalizmu*. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer, 2017. 264 s. ISBN 978-80-7552-873-5.

LAJČIN, D. – KORN, F. 2016. *Personality of a manager in the context of morality and law*. 1. vyd. Karlsruhe, Deutschland : SteCon, 2016. 124 s. ISBN 978-3-945862-02-5.

LAJČIN, D. – KRÁSNA, S. a kol. 2020. *Školská pedagogika III : inkluzívna edukácia*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom : Vysoká škola DTI, 2020. 408 s. [on-line]. ISBN 978-80-89732-75-1.

LAJČIN, D. – SLÁVIKOVÁ, G. 2014a. *Manažér ako spolupracovník*. 1 vyd. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2014. 82 s. ISBN 978-80-89732-16-6.

LAJČIN, D. – SLÁVIKOVÁ, G. 2014b. *Aspekty riadenia a vzdelávania ľudských zdrojov v praxi : Zborník príspevkov*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2014. 128 s. ISBN 978-80-89732-18-0.

LAJČIN, D. 2014. *Manažment = Vybrané kapitoly*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2014. 76 s. ISBN 978-80-89732-19-7.

LAJČIN, D. 2017. Further education, the teaching staff. In: *Slovianskyj svit: vyklyky sučasnosti ezbirnyk materialiv*. Užhorod : Vydavnytvo Zakarpatt'a, 2016. ISBN 978-617-7404-37-7. Roč. 6, 167-171.

MALÍK, B. 2008. *Médiomorfoza sveta a jej presahy do školského prostredia*. In *Pedagogická revue*, roč. 60, 2008, č. 1 – 2, s. 140 – 156. ISSN 1335-1982.

Ministerstva školstva vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (MŠVVaŠSR). 2019. *Dodatok č. 1, ktorým sa dopĺňajú Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie pre účely školskej integrácie*.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky (MPSVaR). 2015. *Bilancia OP Zamestnanosť a sociálna inklúzia je pozitívna*. [online]. 2015. [cit. 2020-03-23]. Dostupné na internete: <https://www.employment.gov.sk/sk/informacie-media/aktuality/bilancia-op-zamestnanost-socialna-inkluzia-je-pozitivna.html>

MOTYČKOVÁ, M. *Management*. [online]. [cit. 2020-05-19]. Dostupné na internete: https://moodle.unob.cz/pluginfile.php/36987/mod_resource/content/1/Management%201.%C4%8D%C3%A1st.pdf

MURA, L. – ČEPELOVÁ, S. – HERETIK, A. 2012. *Kapitoly z pracovnej a manažerskej psychológie*. Komárno: EFUJS Komárno, 2012. 160 s. ISBN 978-80-8122-055-5.

NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociálni psychologie*. Praha: Academia. 2008. 236 s. ISBN 80-200-0690.

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

OSN. 2015. *Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj*. [online]. 2015. [cit. 2020-01-21]. Dostupné na: <https://www.minzp.sk/agenda-2030/>

PAJTINKOVÁ BARTÁKOVÁ, G. – GUBINIOVÁ, K. 2012. *Udržateľný marketingový manažment*. Trenčín : Inštitút aplikovaného manažmentu. 2012. ISBN 978-80-89600-08-3.

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

PASTERŇÁKOVÁ, L. – LAJČIN, D. – SLÁVIKOVÁ, G. 2015. Management of the current school terms only = Manažment v súčasných školských podmienkach. In: *Manažment podnikov*. ISSN 1338-4104. Roč. 5, č. 1 (2015), s. 18-24.

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

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

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

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

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

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

PAVLOV, I. 2001. *Poradné a metodické orgány v pedagogickom riadení základných a stredných škól*. Prešov: Rokus, 2001. 51 s. ISBN 80-9684-528-4.

PISOŇOVÁ, M. a kol. 2017. *Školský manažment: terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava: Wolters Kluwer, 2017. 167 s. ISBN 978-80-8168-660-3.

PISOŇOVÁ, M. a kol. 2018. *Školský manažment: terminologický a výkladový slovník*. 2.

rozš. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 270 s. ISBN 978-80-223-4551-4.

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

PORVAZNÍK, J. 2003. *Celostní management*. Bratislava: Sprint, 2003. 512 s. ISBN 80-8908-505-9.

PROJEKT EURÓPA 2030 - Výzvy a príležitosti. *Správa pre Európsku radu od Skupiny pre reflexiu o budúcnosti EÚ v roku 2030*. 60 s. ISBN 978-92-824-2713-2. [online]. 2010. [cit. 2020-01-21]. Dostupné na internete: <https://www.consilium.europa.eu/media/30769/qc3210249skc.pdf>

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, J. - MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. 2013. ISBN 978-8073-6741-68.

PŘÍVRATSKÁ, D. 2017. *Management*. [online]. [cit. 2020-05-21]. Dostupné na internete: [http://www.fe.i.doevil.cz/fei/2_rocnik/\[ZS\]%20IZKMA%20-%20Zaklady%20managementu/Teorie%20STAG/Management%20pojmem%201.pdf](http://www.fe.i.doevil.cz/fei/2_rocnik/[ZS]%20IZKMA%20-%20Zaklady%20managementu/Teorie%20STAG/Management%20pojmem%201.pdf)

REHÚŠ, M. 2018. *Encyklopedizmus náš každodenný*. Inštitút vzdelávacej politiky, MŠVVaŠ. [on-line] 2018. [cit. 2020-02-13]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/13792.pdf>

ROZVADSKY GUGOVÁ, G. 2013a. *Edukácia akcentujúca docenenie mozgu*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2013. 99 s. ISBN 978-80-89400-62-1.

ROZVADSKY GUGOVÁ, G. 2013b. Kognitívny vývin detí a ich stratégie pri riešení problémových úloh. In: *Edukácia akcentujúca docenenie mozgu : Výskumná úloha KEGA 003UKF-4/2012*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút, 2013. ISBN 978-80-89400-62-1. s. 13-32.

ROZVADSKY GUGOVÁ, G. 2015 *Emócie ako súčasť osobnostného vývinu socializovaného jedinca*. 1. vyd. Brno: Tribun EU s.r.o, 2015. ISBN 978-80-263-0564-4. - S. 118-134.

ROZVADSKY GUGOVÁ, G. 2017. *Čo vieme a nevieme o poruchách učenia*. 1. vyd. Praha : Martin Koláček - E-knihy jedou, 2017. 180 s. ISBN 978-80-7512-776-1.

ROZVADSKY GUGOVÁ, G. 2018. Stratégie zamerané na riešenie, kognitívne stratégie, stratégie s využitím emocionality. In: *Školské pravidlá v edukačnom prostredí*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, 2018. ISBN 978-80-89732-76-0, s. 58-98.

SLÁVIKOVÁ, G. 2014. Komunikácia v riadiacom procese. In: *Prínos spoločenských vied k rozvoju znalostnej spoločnosti*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2014. ISBN 978-80-227-4277-1. s. 132-136.

SLÁVIKOVÁ, G. 2014. *Manažment ľudských zdrojov*. 1. vyd. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2015. 86 s. ISBN 978-80-89732-46-3.

SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SULÍKOVÁ, R. – STRÁŽOVSKÁ, L. 2016. Women in management. In *Globalization and its socio-economic consequences*. Žilina: University of Žilina, 2016. ISBN 978-80-8154-191-9. s. 2167-2173.

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

The European Agency for Development in Special Needs Education and Inclusion (EADSNEI - Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho vzdelávania a inklúzie). 2015. *Opatrenia pre inkluzívne vzdelávanie*. [on-line]. [cit. 2019-12-12]. ISBN 978-87-7110-616-9. 26 s. Dostupné na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_SK.pdf

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

VÁRKOLY, L. a kol. 2015. Aktuálne problémy moderného vzdelávania v inštitúciách poskytujúcich vysokoškolské vzdelávanie : I. časť. In: *Edukacja wczoraj- dziś - jutro =*

Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości. Radom, Poľsko : Radomskie towarzystwo naukowe, 2015. ISBN 978-83-88100-38-3. s. 267-273.

VETEŠKA, J. – PAULOVCÁKOVÁ, J. 2018. *Management and Marketing of Educational Institutions.* Karlsruhe: Ste-Com, 2018. 81 p. ISBN 978-3-945862-24-7.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2020. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje.* Praha: Česká andragogická společnost, 2020. 180 s. ISBN 978-80-907809-1-0.

VETEŠKA, J. (ed.) 2020. *Vzdělávání dospělých 2019 - v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu = Adult Education 2019 - in the context of professional development and social capital : proceedings of the 9th International Adult Education Conference : 11-12 December 2019, Prague.* Praha: Česká andragogická společnost, 2020. 379 s. ISBN 978-80-906894-8-0. ISSN 2571-3841. ISSN 2571-385X.

VETEŠKA, J. 2017. Hesla: inklúzia/inkluzívne vzdelávanie, integrácia, kariérny rast. In: PISOŇOVÁ, M. a kol. *Školský manažment - terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: Wolters Kluwer, 2017. 168 s. ISBN 978-80-8168-660-3.

VETEŠKA, J. 2019. Další vzdělávání a rozvoj učitelů v kontextu fenoménu digitalizace a umělé inteligence. In Krystoň, M. a I. Pavlov (eds.). *Andragogické štúdie 2019.* Banská Bystrica: Belianum, 2019, s. 167-184. ISBN 978-80-557-1598-8.

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

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 596/2003 Z. z. - Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zdroj obrázku z titulnej strany: <https://www.dreamstime.com/stock-illustration-multi-colored-jigsaw-puzzle-pieces-d-rendered-concept-depicting-teamwork-connection-image83863743>

ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0.

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

ŽIAKOVÁ, E. a kol. 2008. *Osamelosť ako sociálny a psychologický jav: prežívanie osamelosti vo vybraných sociálne rizikových skupinách*. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2008. 174 s. ISBN 978-80-8068-731-1.

**Názov: VYBRANÉ KAPITOLY Z MANAŽMENTU INKLUZÍVNEJ ŠKOLY
(V KONTEXTE PSYCHOEDUKAČNEJ DIMENZIE INKLÚZIE ŽIAKOV
STREDNÝCH ŠKÔL)**

**Autori: PhDr. Slávka Čepelová, PhD. (3,1 AH)
PaedDr. Lívia Hasajová, PhD. (3 AH)**

Recenzenti:

prof. PhDr. Miron Zelina, CSc.

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD.

JUDr. PhDr. Ing. Marian Horváth, PhD.

Počet AH: 6,1

Počet strán: 110

Rok vydania: 2020

Vydavateľ: Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

ISBN: 978-80-8222-016-5