SOCIAL COMPETENCES AND UNSUITABLE BEHAVIOUR OF PUPILS

[SOCIALNE KOMPETENCIE A NEVHODNE SPRAVANIE ZIAKOV]

Ctibor Hatar – Rastislav Rosinsky

doi: 10.18355/PG.2019.8.1.19

Abstract

The submitted study has a theoretical character and its aim is to define the relationship between the social competences of pupils and their educationally problematic behaviour in and outside the school context. In the first chapter the authors defines and compares the concepts of competence, key competence and social competence. The second chapter is aimed at educational problems and disorders in the behaviour of pupils. And finally, in the third chapter, the authors offers possibilities of acquiring and developing social competences of pupils in order to prevent their unsuitable behaviour in and outside the school context.

Key words

Social competences, educational problems, disorders in behavior, development of social competences, pupils

Abstrakt

Predkladaná štúdia teoretického charakteru si kladie za cieľ definovať vzťah medzi sociálnymi kompetenciami žiakov a ich výchovne problémovým správaním v podmienkach školy i mimo nej. V prvej kapitole sa autori zaoberajú definovaním a porovnávaním pojmov kompetencia, kľúčová kompetencia a sociálna kompetencia. Druhá kapitola je zameraná na výchovné problémy a poruchy správania žiakov a v tretej kapitole autori predkladajú možnosti nadobúdania a rozvoja sociálnych kompetencií žiakov v kontexte prevencie ich nežiaduceho správania v škole a mimo školy.

Kľúčové slová

Sociálne kompetencie, výchovné problémy, poruchy správania, rozvoj sociálnych kompetencií, žiaci

Úvod

V súčasnosti môžeme v školskej praxi pozorovať, akoby žiaci nedisponovali potrebnými sociálnymi kompetenciami, ktoré sú v nejednom prípade len nedostatočne rozvinuté, čo môže byť zapríčinené preceňovaním školského vzdelávania na úkor školskej a mimoškolskej výchovy, nedostatočnou alebo chýbajúcou rodinnou výchovou, iracionálnym využívaním prostriedkov modernej komunikácie na úkor bežnej „tvárou v tvár“ ľudskej komunikácie a ďalšími individuálnymi i sociálnymi faktormi. Absencia, resp. nízka úroveň rozvoja požadovaných sociálnych kompetencií sa môže prejaviť aj v správaní

a konaní žiakov, ktoré sa neraz odchyľuje od spoločenskej normy, a učiteľom spôsobuje nemalé problémy.

Domnievame sa, že žiak, ktorý disponuje žiaducimi sociálnymi kompetenciami a za predpokladu eliminácie, príp. minimalizácie vplyvu iných nežiaducich osobnostných a sociálnych faktorov, je schopný sa správať spoločensky korektne, v súlade s pravidlami školy i spoločnosti, t. j. bez symptómov výchovne problémového alebo narušeného správania.

Preto považujeme za dôležité pripomenúť, že úlohou školy nie je len žiakov vzdelávať, ale ich aj vychovávať. Kvôli zaťaženiu učiteľov vyučovacou povinnosťou a z nej vyplývajúcou administratívnou činnosťou¹, by bolo žiaduce, aby na všetkých školách pôsobili špecialisti, ako napr. sociálni pedagógovia, ktorí budú participovať na napĺňaní tejto úlohy. Ako príklad môže slúžiť aj projekt *PRINED*, realizovaný v našich podmienkach (viac o ňom: Hroncova, Emmerova et al., 2015: 205 – 206 a na stránke <http://prined.mpc-edu.sk/>).

K pojmu kompetencia, kľúčová kompetencia a sociálna kompetencia

V odbornej literatúre i vo všednej praxi sa často operuje s pojmami ako schopnosť, spôsobilosť, kapacita, zručnosť a i., ktoré sú tiež považované za synonymá pojmu *kompetencia* (Turek, 2003: 5). Treba ale poznamenať, že je potrebné odlišovať kompetenciu od schopnosti či zručnosti žiaka (viac o tom napr. Lorinczova, Zovinec, 2016). E. Petlak (2004: 97) chápe pod kompetenciou „právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať istú činnosť“. J. Veteska a M. Tureckiova (2008: 25) definujú kompetenciu ako *oprávnenie (formálnou autoritou sprostredkovanú moc/právomoc) jednotlivca konať rozhodnutia, za ktoré by mal niesť aj zodpovednosť... alebo na strane druhej ako súbor znalostí, spôsobilostí, skúseností, metód, postupov a postojov, ktoré jednotlivec využíva k úspešnému riešeniu rôznych úloh a životných situácií a ktoré mu tiež umožňujú osobnostne sa rozvíjať a naplňovať jeho životné aspirácie*. I. Turek (2003: 5) odporúča vymedzenie kompetencie na behaviorálnom základe (od Schoonover Associates, 2001) ako „správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti“. Autor ďalej dodáva, že kompetenciu možno chápať ako prienik vedomostí, zručností, motívov a postojov (Turek, 2003: 5). Každá kompetencia je *kontextualizovaná* (ide o to, že sa uplatňuje v určitom prostredí alebo v situácii), *multidimenzionálna* (to znamená, že je tvorená z viacerých „zdrojov“, napr. informácie, poznatky, spôsobilosti, predstavy atď.), zároveň však predpokladá efektívne narábanie s danými zdrojmi, ktoré sú prepojené so základnými dimenziami ľudského správania), *definovaná štandardom* (znamená to, že jej predpokladaná úroveň zvládnutia je určená vopred spolu so súborom výkonových kritérií) a má *potenciál pre akciu a rozvoj*, to znamená, že žiak nadobúda a rozvíja kompetencie v procese edukácie (Tremblay et al., 2002, in: Veteska, Tureckiova, 2008: 31 – 32).

¹ O koordinátoroch prevencie na školách sa podobne píše v publikácii J. Hroncovej, I. Emmerovej et al. (2015: 143 – 144).

H. Belz a M. Siegrist (2001: 166) sa zmieňujú o tzv. **klúčových kompetenciách**, ktoré „zahrňujú celé spektrum kompetencií presahujúcich hranice jednotlivých odborností. Sú výrazom schopnosti človeka správať sa primerane situácii, v súlade sám so sebou, teda jednat kompetentne“. I. Turek (2003: 25 – 32) radí medzi klúčové kompetencie (žiakov) *informačné kompetencie, učebné kompetencie, kognitívne kompetencie, interpersonálne (sociálne) kompetencie, komunikačné kompetencie a personálne kompetencie. Odporúčanie Európskeho parlamentu a rady z 18.12.2006 o klúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* sa vo svojej prílohe *Klúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec* zmieňuje o ôsmich klúčových kompetenciách, a to *komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, digitálna kompetencia, kompetencia naučiť sa učiť, spoločenské a občianske kompetencie, kompetencia iniciatívnosti a podnikavosti, kompetencia kultúrneho povedomia a vyjadrovania*. Faktom však zostáva, že pri návrhoch klúčových kompetencií v jednotlivých krajinách sa vychádzalo z rôznych kritérií, príp. z pohľadu rôznych vied (viac o tom: Turek, 2003: 8 – 24).

Z vyššie uvedeného jednoznačne vyplýva, že **sociálne kompetencie** ako klúčové kompetencie tvoria nedeliteľnú súčasť života integrovanej ľudskej bytosti. Podľa M. Hupkovej (2014: 42) predstavuje sociálna kompetencia „kapacitu jednotlivca k regulácii vlastného správania (na úrovni kognícií, emócií i zjavného správania), ktorá umožňuje jednotlivcovi primeraným spôsobom vyjadriť svoje emócie a potreby, efektívne zvládať rozličné sociálne situácie a požiadavky v rámci sociálnej interakcie, ako aj dosahovať osobné či interpersonálne ciele. Sociálna kompetencia je tu tiež na rozdiel od iných konceptov sytená prosociálnym (pomáhajúcim), kooperatívnym (spolupracujúcim) a asertívnym (rešpektujúcim) správaním“. Obsahom sociálnej kompetencie je nielen komplex sociálnych spôsobilostí, príslušných sociálnych vedomostí a skúseností, ale tiež sociálnych vlastností, sociálnych motívov a postojov, ktoré sa môžu prejaviť v efektívnom konaní (Hupkova, 2014: 42 – 43).

E. Lorinczova a E. Zovinec (2016: 61 – 62) delia sociálne kompetencie na **interakčné kompetencie, komunikačné kompetencie, organizačné kompetencie a behaviorálne spôsobilosti**. Autori ďalej uvádzajú, že sociálne kompetencie určujú, ako sa človek bude správať v konkrétnych situáciách a v konkrétnom sociálnom prostredí. Podľa J. Vyrosta (2002, in: Hupkova, 2010: 18) je sociálna kompetencia situácie charakteristická a podmienená vývinovými hľadiskami, pričom jej obsah tvoria napríklad aj tieto komponenty: *efektívna komunikácia, schopnosť budovať a udržiavať vzťahy, efektívne riešenie sociálnych problémov, konštruktívne riešenie konfliktov, sebakontrola a sebamonitorovanie vlastného správania, rešpektovanie individuálnych odlišností, schopnosť rozlišovať medzi sociálne pozitívnymi a negatívnymi vplyvmi peer skupín*.

Na základe uvedeného možno predpokladať, že sociálne kompetencie ako klúčové kompetencie predstavujú významný prvok v regulácii nežiaduceho správania žiakov na spoločensky želateľné správanie. Dá sa očakávať, že sociálne kompetentný žiak bude viac sociálne prispôsobivý a jeho správanie

sa nebude výrazne odchyľovať od spoločenskej, resp. školskej normy, ktorou môže byť napríklad vnútorný poriadok školy pre žiakov, i keď, ako píše M. Veresova (2006, in: Hupkova, 2010: 18), kvalita sociálnej kompetencie „je v behaviorálnom situačnom kontexte prediktorom tak sociálne kompetentného správania, ako aj sociálne nekompetentného správania“.

Výchovné problémy a poruchy správania žiakov

Domáce i zahraničné výskumy potvrdzujú, že problémové správanie žiakov má stúpajúci trend a čoraz závažnejšie podoby. Z českého prostredia uvádzame výskum S. Bendla (2004: 43 – 44), ktorý rozdelil priestupky žiakov do dvoch hlavných skupín, a to na *nedisciplinovanosť voči učiteľom (škole)*, ako napr. drzosť, vulgárnosť, vandalizmus, šikana, krádeže, poškodzovanie vecí učiteľov, drogy, fajčenie, alkohol, záškoláctvo, fyzické útoky, klamstvo, ohováranie, prepisovanie známok v žiackej knižke, nahlásenie bomby v škole, používanie mobilu cez vyučovanie... a *nedisciplinovanosť voči (spolu)žiakom*, ako napr. vulgárnosť, šikana, krádeže, poškodzovanie osobných a školských vecí spolužiakov, ohováranie, provokácie, rozširovanie pornografie a i.

V. Labath (2009: 11) sa zmieňuje o **dissociálnom správaní**, ktoré označuje také prejavy správania, ktoré sú v nezhode alebo sú protikladom spoločenských, príp. (v krajných prípadoch) právnych noriem. Podľa autora je toto správanie symptomaticky rôznorodé a má mnohofaktorové pozadie. V. Labath (2009: 32) radí medzi dissociálne poruchy správania 1) *dissociálnu poruchu osobnosti*, 2) *pravé dissociálne správanie, t. j. dissociálny vývin (a/ dissociálne príznaky a b/ fixované dissociálne poruchy správania)*, 3) *nepravé dissociálne správanie* a 4) *dissociálne správanie sociálnej skupiny*.

V bežnej pedagogickej praxi sa však neraz stiera rozdiel medzi **výchovným problémom a poruchou správania**. Metodicko-informatívny materiál *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole* (2013: 4), ktorý vypracoval Štátny pedagogický ústav a schválilo MŠVVaŠ SR, definuje poruchy správania „ako široké, etiologicky rôznorodé spektrum maladaptívneho správania, pričom jednotlivец je rezistentný voči bežnému výchovnému pôsobeniu a jedná sa o trvalejší ráz a prejav osobnosti“.

Medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH-10-SK-2016), účinná od 1.1.2018, popisuje v piatej kapitole **duševné poruchy a poruchy správania**, z ktorých vyberáme *poruchy správania a emotivity so zvyčajným začiatkom v detstve a počas dospievania (F90 – F98)*, medzi ktoré patrí hyperkinetická porucha, porucha správania (t. j. porucha správania viazaná na vzťahy v rodine, porucha sociálneho správania pri chýbaní sociálnych väzieb, porucha sociálneho správania so zachovaním sociálnych väzieb, porucha správania s opozičným, vzdorovitým správaním, iná porucha správania a bližšie neurčená porucha správania), zmiešaná porucha správania a emotivity, porucha emotivity v detskom veku, porucha sociálneho fungovania so začiatkom v detstve a počas dospievania, tiková porucha, iná porucha správania a emotivity so zvyčajným začiatkom v detstve a počas dospievania. Výchovné problémy i poruchy správania žiakov môžu mať rôzne podoby (symptómy), ako sme naznačili vyššie, ale aj rôzne príčiny. E. Ticha (2015:

30 – 34), odvolávajúc sa aj na iných autorov, člení a popisuje **príčiny špecifických porúch správania** nasledovne:

1) *z hľadiska biologických teórií* – **negenetické (zjavné) faktory**, ako *prenatálne* (napr. zdravotný stav matky, pôsobenie toxínov, nedonosenosť, prenášanie a i.), *perinatálne* (napr. predčasný/komplikovaný pôrod, novorodenecká žltacka a i.) a *postnatálne* (napr. vírusové infekčné ochorenia, zvýšená rádioaktivita, úrazy a pod.) **faktory**, a **genetické faktory**;

2) *z hľadiska psychologických teórií* – paralelné pôsobenie dispozícií k nevhodnému správaniu a (nesprávneho) spôsobu výchovy atď.

Záverom autorka sumárne konštatuje, že špecifické poruchy správania môžu zapríčiniť viaceré faktory, ako „hereditárne (genetické) dispozície, prenatálne a perinatálne faktory, deficit v rovine neuroanatómie mozgu, deficit v rovine neurofyziológie mozgu, deficit v rovine neurochémie mozgu, diétne vplyvy, faktory rodinného prostredia“ (Ticha, 2008, in: Ticha, 2015: 34). **Príčiny nešpecifických porúch správania** triedi a popisuje E. Ticha (2015: 34 – 37), na základe práce Z. Michalovej (2004), M. Vagnerovej (1999) a D. Krejcirovej (1997), nasledovne:

1) **biologické a osobnostné faktory** – genetické dispozície, oslabenie a porucha CNS a i.;

2) **psychologické faktory** – porucha správania ako prejav hľadania náhradného uspokojenia, ako volanie o pomoc, poruchy správania súvisiace s dlhodobou emočnou depriváciou, poruchy správania na základe disharmonického vývinu osobnosti, poruchy správania ako prejav inej psychickej poruchy (schizofrénia alebo depresia),

3) **faktory užšieho** (anomálny rodič, rodič s nedostatočne osvojenými morálnymi normami, neúplnosť rodiny, subdeprivačná skúsenosť jednotlivca a i.) a **širšieho** (vysoká nezamestnanosť, nedostatok vzdelania, vplyv asociálnych skupín v dospievaní a pod.) **sociálneho prostredia**.

M. Zelina (2008: 4) uvádza, že dysfunkcia autoregulačného systému osobnosti sa môže podpísať pod rôzne zlyhania človeka. Ako autor ďalej píše, sebaregulačný systém zasahuje do všetkých psychických procesov (myslenie, prežívanie, cítenie, rozhodovanie, sociálna interakcia a správanie), pričom zručnostiam sebaregulácie je možné sa naučiť. Preto M. Zelina (2008: 10) odporúča pri tvorbe preventívnych programov vychádzať z modelu autoregulácie. Podľa nášho názoru sebaregulačný systém osobnosti môže úzko súvisieť aj so sociálnymi kompetenciami žiakov.

Vcelku teda možno konštatovať, že príčiny výchovných problémov, resp. porúch správania u žiakov treba hľadať vo vnútornom a vonkajšom prostredí žiaka. S. Fischer a J. Skoda (2014: 51 – 53) sa zmieňujú o **dispozíciách biologických** (u mužov napr. hladina testosterónu; zmeny v štruktúre alebo funkcii CNS; úraz alebo choroba; poškodenie kôry čelových lalokov; dysfunkcia serotoninergného systému; zmeny hladiny acetylcholínu a i.) a **sociokultúrnych** (sociálne učenie; vplyv spoločnosti a celého jej systému a i.). S. Bendl (2004: 83) člení faktory, reálne alebo potenciálne sa podieľajúce na nedisciplinovanom správaní žiakov v škole, do niekoľkých skupín – *biologické*, „*duchovné*“, *sociálne*, *biologicko-sociálne*, *zdravotnícko-hygienické*, *fyzikálne*, *situačné*, *kombinované* a *neznáme faktory*.

Domnievame sa, že okrem vyššie uvedených príčin môžu nevhodné prejavy správania žiakov vzniknúť a ďalej sa rozvíjať aj na báze nedostatočne rozvinutých alebo absentujúcich sociálnych kompetencií žiakov. V takom prípade by mohla byť intervencia zo strany školy pomerne nenáročná. O jej možnostiach sa zmieňujeme v nasledujúcej kapitole.

Nadobúdanie a rozvoj sociálnych kompetencií žiakov ako prevencia ich nežiaduceho správania v škole a mimo školy

Predchádzať nežiaducemu správaniu žiakov v škole (i mimo nej) sa dá prostredníctvom širokého spektra *preventívnych programov* celoštátneho i lokálneho charakteru, ktoré sú zamerané, okrem iného, na rôzne zložky žiakovej osobnosti. Niektoré preventívne programy sledujú nadobúdanie nových vedomostí o spoločensky nežiaducom jave, iné sa zas zameriavajú na emocionálnu a psychomotorickú stránku osobnosti žiaka, a sledujú rozvoj jeho sociálnych kompetencií. Ako príklad môže slúžiť aj známy preventívny program *Cesta k emocionálnej zrelosti*, ktorý tvoria tri kľúčové moduly, a to porozumenie sebe samému (modul A), skvalitnenie kľúčových kompetencií (modul B) a cesta k emocionálnej zrelosti (modul C) (Matula, 2011: 5). Cieľom predmetného programu je prispieť „k postupnému uvedomovaniu si seba samého (sebauvedomeniu) a v nadväznosti na to k skupinovému prežívaniu najpodstatnejších znakov emocionálnej zrelosti“ (Matula, 2011: 52). Na rozvíjanie sociálnych zručností žiakov možno využiť aj tieto slovenské a zahraničné programy: *Akí sme?*, *Expoprogram*, *Vieme, že...* (holandský projekt modifikovaný na slovenské podmienky), *The ACCEPTS*, *Classwide Antecedent Modifications*, *Connecting with others*, *Second Step*, *Skillstreaming* (viac o tom: Lorinczova, Zovinec, 2016: 110 – 133).

Jedným z nástrojov, ktorým možno predchádzať výchovným problémom žiakov v škole, je aj **výcvik sociálnych a personálnych spôsobilostí**. Len na okraj dodávame, že výcvik predstavuje popri vzdelávaní a výchove jeden z troch pilierov edukácie (viac o tom: Svec, 2008: 89). Žiaľ, edukačná prax nám ukazuje, že dominantou súčasnej školy je vzdelávanie, pričom výchova a výcvik obsadili druhú priečku v hierarchii edukačných procesov, hoci je ich význam z hľadiska integrity osobnosti žiaka zjavný.

M. Hupkova (2010: 6) chápe výcvik (tréning) sociálnych spôsobilostí „ako praktickú činnosť, ktorá cielene podporuje proces sociálneho učenia založeného na osobnej interpersonálnej skúsenosti a na sprievodnom emocionálnom zážitku“. Medzi základné ciele, ktoré možno sledovať odborným výcvikom sociálnych a personálnych spôsobilostí, radíme zvýšenie schopnosti vnímať sociálnu skutočnosť, prehĺbenie snahy o autoreguláciu, zmenu nežiaducich stereotypov, funkčné vyjadrovanie pocitov, ujasňovanie si vlastných motívov, sebaakceptovanie a akceptovanie druhých, skupinové hodnoty, interpersonálnu otvorenosť (Hermochova, 1988, in: Hupkova, 2010: 50 – 51). Žiaci si vďaka výcvikom osvojujú korektné vzorce správania, nové sociálne spôsobilosti, učia sa kooperovať a ako reagovať v krízových i konfliktných situáciách a pod. Predmetné výcviky by sa mali realizovať záväzne (ako obligatórna súčasť plánu práce školy/triedy) v rámci voľných hodín v rozvrhu, triednických hodín alebo

v rámci samostatného (týždenného/mesačného) mimovyučovacieho programu školskej triedy (Hatar, 2016: 213).

Je teda nesporné, že nadobúdaním a rozvíjaním sociálnych kompetencií žiakov aj prostredníctvom výcviku sociálnych a personálnych spôsobilostí možno predchádzať ich nežiaducemu správaniu v škole a mimo školy. I. Turek (2003: 7) uvádza, že osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií (vrátane sociálnej kompetencie) sa uskutočňuje v procese celoživotného učenia sa a v rôznych inštitúciách (škola, rodina, zamestnanie, kultúrny život a pod.). Autor ďalej dodáva, že „kľúčové kompetencie sú nadpredmetové, neviažu sa na konkrétny obsah učiva, môžu si ich žiaci osvojovať v ktoromkoľvek predmete (aspoň niektoré z nich)“, pričom za najvhodnejšie koncepcie na osvojovanie si kľúčových kompetencií u žiakov autor považuje *projektové vyučovanie*, *kooperatívne vyučovanie* a *problémové vyučovanie* (Turek, 2003: 33 – 34).

Účinným nástrojom na nadobúdanie a rozvíjanie potrebných sociálnych kompetencií žiakov je aj *medzigeneračné učenie*. M. Rabusicova, L. Kamanova a K. Pevna (2011: 167 – 168), odvolávajú sa na viaceré zahraničné výskumy (pramene), uvádzajú, že medzigeneračné programy sú obohatením tak pre staršiu, ako aj pre mladšiu generáciu, u ktorej možno zaznamenať:

- zmenu postojov k starším, zlepšovanie vzťahov a prekonávanie bariér medzi obidvomi generáciami,
- redukcii sociálnej segregácie a rast sociálnej inklúzie,
- podporu sociálneho a osobnostného progresu mladých ľudí, ale i seniorov,
- utužovanie zdravotného stavu, zvyšovanie sebadôvery a znižovanie sociálnej izolácie obidvoch generácií,
- dosahovanie lepších výsledkov v škole, zlepšenie zdravia a odolnosti,
- nárast sociálnej zodpovednosti mladých ľudí a znižovanie predpokladov k sociálno-patologickému správaniu.

Domnievame sa, že tento spôsob nadobúdania sociálnych kompetencií u žiakov je v našich podmienkach stále inovatívny, ukrýva v sebe potenciál zaujať a motivovať žiakov, a zároveň im nedirektívne sprostredkovať nové fakty, poznatky.

Namiesto záveru

J. Veteska (2011: 11) konštatuje, že „v súčasnosti zaznamenávame v mnohých oblastiach ľudských činností rýchly vývoj, a to ako technologický, tak znalostný. Za určitých podmienok môže byť dnešná doba plná možností a nádejí, ale rovnako neistôt, nerovných šancí, individualizmu a sociálneho nepokoja“. Preto je aktuálna výzva R. Jedlicku (2011: 14), ktorý uvádza, že je potrebné viesť žiakov tak k asertívnemu správaniu a spoločenskému sebaapresadzovaniu, ako aj k rozvoju pocitu spolupatričnosti, kohézie a k schopnosti znášať (a možno dodať aj zvládať) nepriaznivé situácie, ktoré život prináša. Autor ďalej píše, že u žiakov nie je ľahké dosiahnuť určitú dávku sebadisciplíny, schopnosti odriekania a prirodzenej kontroly konania (Jedlicka, 2011: 14). Domnievame sa, že aj

uvádzané schopnosti a vlastnosti súvisia so sociálnymi kompetenciami žiakov a idú ruka v ruku s nevhodným správaním, ktoré sa môže u žiakov objaviť.

Na základe vyššie uvedeného možno prijať hypotézu, že prostredníctvom rôznych sociálnych (preventívnych) programov či edukačných aktivít (napr. výcvik sociálnych spôsobilostí, záujmová výchova a vzdelávanie a pod.), ktoré vedú, resp. budú viesť kvalifikovaní edukační pracovníci, je možné docieľiť nadobudnutie a rozvoj potrebných sociálnych kompetencií u žiakov, ktoré im budú brániť v nevhodnom správaní v škole i mimo nej (tzv. sociálne korektné správanie a konanie).

Ako sme už uviedli, učitelia neraz nemajú čas naplňovať podstatu výchovnej² a socializačnej³ funkcie školy, a preto sa javí rozumné angažovať v škole ďalších edukačných pracovníkov, ktorí by mali v kompetencii výlučne sociálno-výchovnú prácu so žiakmi.

Bibliographic references

BAKOSOVA, Z. 2005. Socialna pedagogika ako zivotna pomoc. Bratislava: STIMUL. 219 p. ISBN 80-89236-00-6.

BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001. Klicove kompetence a jejich rozvijeni. Vychodiska, metody, cviceni a hry. Praha: Portal. 376 p. ISBN 80-7178-479-6.

BENDL, S. 2004. Kazenske problemy ve skole. Praha: TRITON. 264 p. ISBN 80-7254-453-5.

264

BENDL, S. – HANUSOVA, J. – LINKOVA, M. 2016. Zak s problemovym chovanim. Cesta institucionalni pomoci. Praha: TRITON. 112 p. ISBN 978-80-7387-703-3.

BRAJEROVA, L. 2013. Nahradna vychovna starostlivosť a proces osamostatňovania adolescentov. Dizertacna praca. Nitra : PF UKF. 239 p.

EDELSBERGER, L. – KABELE, F. 1988. Specialni pedagogika pro ucitele prvnioho stupne zakladni skoly. Praha: SPN. 176 p.

EMMEROVA, I. 2012. Preventivna a socialno-vychovna praca s problemovymi detmi a mladezou. Banska Bystrica: UMB. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.

EMMEROVA, I. 2010. Socialno-patologicke javy v slovenskych rodinach. In VISNOVSKY, L. – HRONCOVA, J. et al. Slovenska rodina v kontexte transformacnych premien. Banska Bystrica: UMB, pp. 69-89. ISBN 978-80-557-0034-2.

FISCHER, S. – SKODA, J. 2014. Socialni patologie. Zavazne socialne patologicke jevy, priciny, prevence, moznosti reseni. Praha: GRADA. 232 p. ISBN 978-80-247-5046-0.

² B. Kraus (2008: 102) uvádza, že škola by mala klásť menší akcent na odovzdávanie poznatkov (t. j. kognitívnu zložku) a väčší na celkový rozvoj osobnosti, najmä jej emocionálnej a konatívnej zložky.

³ „Ako zásadné sa javí vyzbrojiť mladých ľudí silou nepodliehať najrôznejším „nástrahám“, väčšou zodpovednosťou za konanie svoje i druhých a posilňovať v mladšej generácii altruistické tendencie a solidaritu“ (Kraus, 2008: 102).

- HARTL, P. – HARTLOVA, H. 2010. Velky psychologicky slovník. Praha: Portal. 800 p. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HATAR, C. 2017. Personalne zabezpečenie detekcie, prevencie a riešenia kyberagresie u žiakov základných škôl. In HOLLA, K. et al. Prevencia kyberagresie a kybersikanovania. Nitra: UKF, pp. 83-99. ISBN 978-80-558-1210-6.
- HATAR, C. 2016. Sociálny pedagóg ako aktér triednej a školskej klímy. In Slavonic Pedagogical Studies Journal, roč. 5, č. 2, pp. 206 – 216. ISSN 1339-8660.
- HATAR, C. 2015. Symptomatika a etiopatogeneza agresívneho správania žiakov. In HANULIAKOVA, J. et al. Klíma školy a agresivita žiakov v empirickom kontexte. Dubnica nad Vahom: DTI, pp. 30-54. ISBN 978-80-89732-62-3.
- HATAR, C. – JEDLICKOVA, P. 2017. Prevencia a kuratíva kyberagresie prostredníctvom medzigeneračného učenia. In SZCZUREK-BORUTA, A., JAS, K. (eds.). Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym, kulturowym - wyzwania, powinności pedagogiki, zadania. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 29 – 43. ISBN 978-83-8019-695-7.
- HOLLA, K. 2010. Elektronické sikanovanie – nová forma agresie. Bratislava: Iris. 92 p. ISBN 978-80-89256-58-7.
- HOTAR, V. – PASKA, P. – PERHACS, J. et al. 2000. Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN. 547 p. ISBN 80-08-02814-9.
- HRONCOVA, J. – EMMEROVA, I. – CIMPRICHOVA GEZOVA, K. 2015. Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky. Banská Bystrica: UMB. 180 p. ISBN 978-80-557-0926-0.
- HRONCOVA, J. – EMMEROVA, I. et al. 2012. Sociálny pedagóg v škole. Banská Bystrica: UMB. 242 s. ISBN 978-80-557-0465-4.
- HRONCOVA, J. – EMMEROVA, I. et al. 2009. Sociálna pedagogika. Vývoj a súčasný stav. Banská Bystrica : UMB. 276 p. ISBN 978-80-8083-819-5.
- HRONCOVA, J. – EMMEROVA, I. et al. 2015. Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi. Banská Bystrica: UMB. 287 p. ISBN 978-80-557-0957-4.
- HUPKOVA, M. 2010. Rozvíjanie sociálnych schopností v pomáhajúcich profesiách. Nitra: UKF. 334 p. ISBN 978-80-8094-704-0.
- HUPKOVA, M. 2014. Sociálna kompetencia ako jedna z kľúčových kompetencií (sociálneho) andragoga. In Pozná doroslosť - dosviadczenia, problemy, wsparcie społeczne i edukacyjne. Dąbrowa Górnicza: WSB, p. 41 – 52. ISBN 978-83-62897-67-4.
- JEDLICKA, R. 2017. Psychický vývoj dieťaťa a výchova. Jak porozumet socializacnim obtizim. Praha: Grada. 280 p. ISBN 978-80-271-0096-5.
- JEDLICKA, R. 2011. Výchovné problémy s ťažkými zločinmi z pohľadu hĺbinného psychológie. Praha : Portal. 248 p. ISBN 978-80-7367-788-6.
- JEDLICKOVA, P. 2017. Medzigeneračné učenie v rodinnom prostredí ako prevencia agresívneho správania u detí. Nitra: UKF. 108 p. ISBN 978-80-558-1178-9.

- KOMARIK, E. 1999. *Pedagogika emocionalne a socialne narusenych*. Bratislava: UK. 192 p. ISBN 80-223-1394-7.
- KOSOVA, B., KASACOVA, B. 2007. *Zakladne pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: UMB. 162 p. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KRAUS, B. 2008. *Zaklady socialni pedagogiky*. Praha: Portal. 216 p. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LABATH, V. 2009. *Dissocialne poruchy spravy*. Bratislava: OZ Socialna praca. 80 p. ISBN 978-80-89185-31-3.
- LABATH, V. et al. 2001. *Rizikova mladez. Moznosti potencialnych zmien*. Praha: SLON. 157 p. ISBN 80-85850-66-4.
- LORINCZOVA, E. – ZOVINEC, E. 2016. *Socialne kompetencie ziaikov v diskurze 21. storocia*. Nitra: UKF. 150 p. ISBN 978-80-558-1124-6.
- LOVAS, L. 2010. *Agresia a nasilie. Psychologia ludskej agresie a jej podoby v domacom prostredí, v skole, v práci, vo vazniciach a v sporte*. Bratislava: Ikar. 200 p. ISBN 978-80-551-1752-2.
- LULEI, M. – LABATH, V. 2016. *Delikvencia v kontexte rizikoveho vyvinu*. ISRD 3. Bratislava: UK. 115 p. ISBN 978-80-223-4235-3.
- MASARIKOVA, A. – MASARIK, P. 2002. *Vybrane kapitoly z pedagogiky volneho casu*. Nitra: UKF. 208 p. ISBN 80-968735-0-4.
- MATULA, S. 2011. *Emocionalna zrelost – siedma klucova kompetencia*. Bratislava: MPC. 76 p. ISBN 978-80-8052-403-6. [cit. 2018-07-09]. Available online: https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/psychologicka-cinnost/preview-file/matula_emocionalna-zrelost-437.pdf
- Medzinarodna klasifikacia chorob. [cit. 2018-07-09]. Available online: <http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/Medzinarodna-klasifikacia-chorob-MKCH-10.aspx>
- NOVOTNA, M. – KREMLICKOVA, M. 1997. *Kapitoly ze specialni pedagogiky pro ucitele*. Praha: SPN. 115 p. ISBN 80-85937-60-3.
- Odporučanie Európskeho parlamentu a rady z 18.12.2006 o klucových kompetenciach pre celozivotne vzdelavanie a Klucove kompetencie pre celozivotne vzdelavanie – európsky referenčný rámec. [cit. 2018-07-11]. Available online: http://nuczv.sk/images/dokumenty_na_stiahnutie/europske_svetove_dokumenty/klucove_kompetencie_pre_celozivotne_vzdelavanie.pdf
- ONDREJKOVIC, P. et al. 2009. *Socialna patologia*. Bratislava: VEDA. 580 p. ISBN 978-80-224-1074-8.
- PETLAK, E. 2004. *Kompetencie ucitelu*. In HUPKOVA, M., PETLAK, E. *Sebareflexia a kompetencie v práci ucitelu*. Bratislava: IRIS, pp. 97 – 111. ISBN 80-89018-77-7.
- PETLAK, E. 1997. *Vseobecna didaktika*. Bratislava: Iris. 274 p. ISBN 80-88778-49-2.
- PRINED – *Narodny projekt inkluzivnej edukacie*. [cit. 2018-07-09]. Available online: <http://prined.mpc-edu.sk/>
- RABUSICOVA, M. – KAMANOVA, L. – PEVNA, K. 2011. *O mezigeneracnim uceni*. Brno : MU. 208 p. ISBN 978-80-210-5750-0.
- RICAN, P. 1998. *Agresivita a sikanovanie medzi detmi*. Trnava: Educatio. 92 p. ISBN 80-967532-2-3.

- Smernica c. 36/2018 k prevencii a rieseniu sikanovania deti a ziaikov v skolach a skolskych zariadeniach. [cit. 2018-09-27]. Available online: <http://www.minedu.sk/data/att/13481.pdf>
- SVEC, S. 2008. Anglicko-slovensky lexikon pedagogiky a andragogiky. Bratislava: Iris. 323 p. ISBN 978-80-89256-21-1.
- TICHA, E. 2015. Etiologia poruch spravania. In TICHA, E. (ed.). Teoreticke vychodiska poruch spravania. Bratislava : UK, s. 29 – 39. ISBN 978-80-223-3994-0. [cit. 2018-07-09]. Available online: http://www.poruchyspravania.sk/files/upload/files/Ticha%28Ed.%29_2015%281%29.pdf
- TICHA, E. – KOVACOVA, B. 2015. Uvod do problematiky poruch spravania. In TICHA, E. (ed.). Teoreticke vychodiska poruch spravania. Bratislava : UK, pp. 8 – 28. ISBN 978-80-223-3994-0. [cit. 2018-07-09]. Available online: http://www.poruchyspravania.sk/files/upload/files/Ticha%28Ed.%29_2015%281%29.pdf
- TUREK, I. 2003. Klucove kompetencie. Bratislava : MPC. 40 p. ISBN 80-8052-174-3.
- TVRDIK, M. 2013. Socialny pedagog v systeme socialno-educacnej starostlivosti o vychovne problemovu mladez. Dizertacna praca. Nitra : PF UKF. 135 s.
- VALENTA, M. et al. 2015. Slovník specialni pedagogiky. Praha : Portal. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VASEK, S. et al. 1995. Specialna pedagogika. Terminologicky a vykladovy slovník. Bratislava : SPN. 245 p. ISBN 80-08-00864-4.
- VAGNEROVA, M. 2000. Vyvojova psychologie. Detstvi – dospelost – stari. Praha : Portal. 522 p. ISBN 80-7178-308-0.
- VETESKA, J. 2011. Promeny skolniho vzdelavani v biodromalnim kontextu. Praha: Verlag Dashofer. 180 p. ISBN 978-80-86897-39-4.
- VETESKA, J. et al. 2017. Kompetence studentu a absolventu skol – teoreticka vychodiska a priklady dobre praxe. Praha: CAS. 179 s. ISBN 978-80-906894-0-4.
- VETESKA, J. – TURECKIOVA, M. 2008. Kompetence ve vzdelavani. Praha: Grada. 159 p. ISBN 978-80-247-1770-8.
- Zakon c. 317/2009 Z. z. o pedagogickych zamestnancoch a odborných zamestnancoch v zneni neskorsich predpisov. [cit. 2019-02-18]. Available online: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2009/317/20180101>
- Zakon c. 245/2008 Z. z. o vychove a vzdelavani v zneni neskorsich predpisov. [cit. 2019-02-18]. Available online: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102>
- ZELINA, M. 2008. Teoria autoregulacie – mozne vychodisko pre tvorbu preventivnych programov. In Prevencia, roc. 7, c. 3, pp. 3 – 11. ISSN 1336-3689.
- ZELINA, M. 2004. Teorie vychovy alebo hladanie dobra. Bratislava : SPN. 231 p. ISBN 80-10-00456-1.
- Ziak s poruchami spravania v zakladnej a strednej skole. Metodicko-informativny material. [cit. 2018-07-09]. Available online: <https://www.minedu.sk/data/att/7771.pdf>

doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.
Department of Education
Faculty of Education
Cotantine the Phiosopher University
Dražovská 4
949 74 Nitra
E-mail: chatar@ukf.sk

doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.
Ústav romologických štúdií FSVaZ UKF
The Faculty of Social Sciences and Health Care
Cotantine the Phiosopher University
Kraskova 1
949 74 Nitra
rrosinsky@ukf.sk