

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

OSOBNOSŤ PEDAGÓGA A ROZVOJ SOCIÁLNYCH
KOMPETENCIÍ ŽIAKA

Bakalárska práca

2012

Dominika Žitná

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

OSOBNOSŤ PEDAGÓGA A ROZVOJ SOCIÁLNYCH
KOMPETENCIÍ ŽIAKA

Bakalárska práca

Študijný program: pedagogika (Jednoodborové štúdium, bakalársky I. st., denná forma)

Študijný odbor: 1.1.4 pedagogika

Školiace pracovisko: KPG – Katedra pedagogiky

Školiteľ: PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.

Nitra 2012

Dominika Žitná

ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

Meno a priezvisko študenta:	Dominika Žitná
Študijný program:	pedagogika (Jednoodborové štúdium, bakalársky I. stupeň, denná forma)
Študijný odbor:	1.1.4 pedagogika
Typ záverečnej práce:	Bakalárska práca
Jazyk záverečnej práce:	slovenský
Meno, priezvisko a tituly školiteľa:	PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.
Názov:	Osobnosť pedagóga a rozvoj sociálnych kompetencií žiaka

Anotácia: Bakalárska práca je zameraná na analýzu osobnostných a profesijných požiadaviek kladených na pedagóga pôsobiace vo sfére voľného času detí a mládeže. Teoreticky vymedzuje a objasňuje pojem sociálna kompetencia. podrobne opisuje interpersonálne, komunikačné a interakčné kompetencie u detí a mládeže a vplyv osobnosti pedagóga na ich rozvoj.

Školiace pracovisko:	KPG – Katedra pedagogiky
Vedúci školiaceho pracoviska:	prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.

Dátum schválenia: 13. 10. 2010

podpis

V úvode bakalárskej práce by som chcela úprimne poďakovať PaedDr. Lívii Fenyvesiovej, PhD. za vedenie, ochotu, trpezlivosť a konzultácie pri vypracovávaní tejto bakalárskej práce.

ABSTRAKT

ŽITNÁ, Dominika: *Osobnosť pedagóga a rozvoj sociálnych kompetencií žiaka*. (Bakalárska práca) / Dominika Žitná – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky. Školiteľ: PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Bakalár /Bc./ - Nitra: PF UKF. 2012, 47 s.

Predkladaná bakalárska práca je venovaná problematike osobnosti pedagóga a jeho schopnostiam na rozvoj sociálnych kompetencií svojich žiakov. Úvodná časť obsahuje definície a vysvetlenia, ktoré sa priamo dotýkajú témy bakalárskej práce. Presnejšie sa v prvej časti zaoberáme osobnosťou pedagóga a jeho kvalifikačnými predpokladmi, ktorý zohráva dôležitú úlohu pri formovaní a rozvíjaní osobnosti detí a žiakov. Hlavná časť je zameraná na celkový proces socializácie, ktorý prebieha počas celého života človeka. V tejto časti sme uviedli aj význam sociálnych kompetencií detí pre zlepšenie interpersonálnych vzťahov, či už žiaka s pedagógom, alebo vzťahov medzi spolužiakmi navzájom. V záverečnej časti sme sa zmienili o celkovom rozvoji sociálnych kompetencií detí. Ako môže byť tento rozvoj podporovaný pedagógom a hlavné dôvody ich rozvoja.

Kľúčové slová:

Profesia. Osobnosť. Pedagóg. Kompetencie. Sociálne kompetencie. Sociálna inteligencia. Rozvoj kompetencií žiakov.

ABSTRACT

ŽITNÁ, Dominika: *Personality of pedagogue and the development od social competences of pupils.* (Bachelor's work) / Dominika Žitná – University od Constantine the Philosopher in Nitra. Faculty of Pedagogy. The Department of pedagogy. Supervisor: PaeDr. Lívia Fenyvesiová, PhD. Level of professional qualifications: Bachelor /Bc./ - Nitra: PF UKF. 2012, number of pages:47.

Bachelor's work is dedicated to problem of personality of pedagogue and his/her skills, which can be used to develop social competences of pupils. First part contains of definitions and descriptions, which are linked with Bachelor's work. In other words, this part informs about the character of pedagogue and his/her qualification presumptions. This presumptions take the lead role in forming and developing the personality of pupils. The main part talks about the process of socialization, which is developing during the whole life of every person. This part contains of the importance od social pupil's competences for improving interpersonal relations, on the one hand the relation between pedagogue and pupil and on the other hand between pupils. The last part is dedicated to whole development of social competences of children. The way, in which this development could be supported by pedagogue and also the main reasons for development of this groups.

Key words:

Profession. Personality. Pedagogue. Competences. Social competences. Social intelligence. The development of pupil's competences.

OBSAH

ÚVOD	7
1 OSOBNOSŤ PEDAGÓGA A JEHO CHARAKTERISTIKA	9
1.1 Vymedzenie profesie pedagóga	9
1.2 Kvalifikácia pedagógov a pedagogická spôsobilosť	12
1.2.1 Profesionálna kvalifikácia pedagógov	12
1.3 Kompetencie pedagóga	14
1.3.1 Rozvíjanie kompetencií pedagógov	16
1.4 Typológia pedagóga	18
2 ROZVOJ SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV	20
2.1 Kľúčové kompetencie žiaka	21
2.1.1 Sociálne kompetencie žiakov	22
2.2 Možnosti rozvoja sociálnych kompetencií žiakov	24
2.2.1 Socializácia a socializačný proces žiakov	24
2.2.2 Sociálne učenie	29
2.2.3 Vzťahy žiakov v školskom prostredí	32
2.2.3.1 Sociálna interakcia	33
2.2.3.2 Sociálna percepcia	35
2.2.3.3 Sociálna a interpersonálna komunikácia	37
ZÁVER	40
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	42

ÚVOD

Bakalárska práca sa zameriava na podrobnú analýzu pedagogickej osobnosti, ktorá pôsobí na komplexný rozvoj žiakov. Téma rozpracováva problematiku učiteľskej profesie, ktorá svojím pôsobením počas edukačného procesu podporuje rozvíjanie sociálnych kompetencií detí.

Prvá kapitola vymedzuje profesiu pedagóga, ktorá je potrebná a nezastupiteľná vo výchove a vzdelávaní. Učiteľ je neodmysliteľnou súčasťou edukácie, tak ako aj samotní žiaci, ktorí sa podieľajú na tomto procese. No aj napriek tomu sa súčasná spoločnosť nezameriava dostatočne na celú osobnosť profesie pedagóga. Učiteľ je jedným z našich prvých a hlavných sprievodcom životom. Predpokladom pre povolanie učiteľa sú jeho vlastné vedomosti a schopnosť predávať tieto nadobudnuté vedomosti a informácie ďalej žiakom. Niektoré učiteľské smery vyžadujú akreditáciu, podloženú skúškou a potvrdením o dostatočnej vedomostnej a schopnostnej úrovni učiteľa pre daný odbor, a preto uvádzame jednotlivé rozdelenie pedagógov. Pedagógovia významne hýbu pokrokom vo svete. Šírením poznania, rozvíjaním tvorivosti žiakov, vzbudzovaním túžby žiakov po poznaní, pomáhajú tomu, aby v školách vyrastali nové osobnosti, noví vedci, noví géniovia.

V druhej kapitole sme konkrétne analyzovali rozvoj kompetencií žiakov. Jednou z priorít školy je zlepšenie sociálnej klímy a konjunktúra kľúčových kompetencií detí. Súčasťou utvárania a formovania osobností detí sa podieľajú rôzne faktory. Zameriavame sa na analýzu rozvoja sociálnych kompetencií žiakov prostredníctvom socializácie, sociálneho učenia a sociálnou a interpersonálnou komunikáciou.

Mylné je domnievať sa, že vzťahy v škole sa redukujú len na vzťahy učiteľa – žiaci. Hoci tie by sme mohli označiť za najdôležitejšie pre správny rozvoj dieťaťa, predovšetkým v osobnostnej dimenzii. Do tejto zložitej spleti vstupujú aj rodičia a iní dospelí, ktorí svojím pôsobením zasahujú do edukačného procesu, a tým aj do formovania osobnosti dieťaťa v morálnej rovine. Pedagóg aj rodič sú rovnocennými partnermi vo výchove dieťaťa. Edukátor predstavuje pre žiakov istý sociálny model, s ktorým sa identifikujú, a tak ľahšie prechádzajú aj socializačným procesom. Neustále rozvíjanie vzťahov v školskom prostredí zvyšuje efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Cieľom bakalárskej práce bolo analyzovať dôležité postavenie pedagógov v našej spoločnosti, ktorí sú spolu s rodičmi druhými najdôležitejšími formovateľmi charakteristík, vlastností, zručností, schopností a kompetencií žiakov. Popísať spoluprácu a komunikáciu medzi pedagógmi a tiež žiakmi prostredníctvom rozvoja životných zručností, čím sa

zlepšuje psychosociálna klíma ako na pracovisku, tak aj v triede. Podrobne opísať komplexný rozvoj osobnosti žiakov, predovšetkým ich sociálnych kompetencií.

1 OSOBNOSŤ PEDAGÓGA A JEHO CHARAKTERISTIKA

Pedagóg má nezastupiteľné miesto vo výchove žiakov mimo vyučovania. V súčasnosti je pedagóg veľmi dôležitou osobou počas rozvoja osobnosti detí, pretože priamo ovplyvňuje nielen samotnú činnosť v organizovanom čase žiakov, ale aj mimo neho. Osobnosť pedagóga je podmienená a charakterizovaná množstvom rôznych faktorov. Formovanie osobnosti pedagóga prejde dlhodobým procesom, v ktorom je zastúpený v prvom rade vplyv individuálnych dispozícií človeka, pedagogického nadania, motivácie, sebavzdelávania, sebvýchovy, nevynímajúc aj vplyv podmienok výchovy mimo vyučovania. Avšak v súčasnosti sa osobnosti pedagóga venuje malá pozornosť (J. Průcha, 2002, s. 17).

1.1 Vymedzenie profesie pedagóga

„Pedagogický zamestnanec je fyzická osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť a je zamestnancom podľa § 1 ods. 2. Pedagogickým zamestnancom je aj vedúci pedagogický zamestnanec“. (Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov)

Podľa zákona sa pedagogickí zamestnanci rozdeľujú na:

1. učiteľov – náplňou ich práce je pedagogická činnosť, ktorou majú uskutočňovať školský vzdelávací program, či poskytovať kontinuálne vzdelávanie;
2. majstrov odbornej výchovy – ich pedagogická činnosť sa premieta do odborného výcviku a praxe, ktorá je určená pre konkrétny školský vzdelávací program;
3. vychovávateľov – jeho činnosť je založená na dodržiavaní a vykonávaní nariadení podľa výchovného programu;
4. pedagogických asistentov – vykonávajú pedagogickú činnosť na základe požiadaviek predchádzajúcich troch pedagogických zamestnancov;
5. zahraničných lektorov – v oblasti jazykového vzdelávania vrámci požiadaviek učiteľa cudzieho jazyka má uskutočňovať jeho pedagogickú činnosť;
6. trénerov športovej školy a trénerov športovej triedy – riadia a ich úlohou je vykonávať športové prípravy žiakov, študentov, ktorá je súčasťou školského vzdelávacieho programu istej školy;

7. korepetítorov – ich činnosť zasahuje do rozvoja a prípravy umeleckých výkonov žiakov na základných umeleckých školách alebo konzervatóriách.

J. Průcha vo svojej publikácii (2002, s. 17 – 18) uvádza aj pojem edukátor. Charakterizoval ho ako profesionála, ktorý vykonáva pedagogickú činnosť. Je to niekto, kto vyučuje, vychováva, školí, zacvičuje, trénuje, inštruuje a pod. Všeobecným názvom vymenovaných konaní je edukačná aktivita, ktorá je príznačná pre mnoho profesií, do ktorej tiež zaraďujeme aj učiteľa, no nielen jeho.

Profesiu možno charakterizovať ako jednu z kategórií sociálnej stratifikácie, čiže ako jednu z častí rozvrstvenia spoločnosti. Znamená povolanie, ktoré je spojené s určitou kvalifikáciou, či odbornými znalosťami vykonávanými na základe zákonného oprávnenia. Pedagogická profesia je ovplyvňovaná mnohými faktormi, prístupmi a pohľadmi na ich činnosti. Dôležitosť pedagogickej profesie spočíva aj v typológii pedagógov, ktorej sme sa venovali v ďalšej podkapitole. Kategorizácia pedagógov podľa funkcií, ktoré vo vzdelávacom zariadení zastávajú, tiež objektívne determinanty, príprava na povolanie a postavenie pedagóga sú súčasťou celkového pohľadu na jeho profesiu (J. Průcha, 2002, s. 28).

Proces zmeny osobnosti sa niekedy znázorňuje aj v podobne krivky, ktorá obsahuje fázu expanzie, vrcholu a nakoniec fázu úpadku. Takáto charakteristika rozvoja osobnosti je správna, čo sa týka somatických vlastností, avšak nemusí platiť aj o psychickom vývine. Pretože človek sa stáva osobnosťou (M. Kouteková, 2006, s. 23).

Pojem osobnosť možno nájsť, nielen v odbornej literatúre a terminológii, ale je súčasťou aj hovoreného a laického prejavu človeka. Iný pohľad a ponímanie osobnosti nám podávala veda, história, politológia, pedagogika, či psychológia.

Osobnosť zahŕňa súbor, respektíve kombináciu somatických a psychických znakov. Táto individualita prechádza určitou životnou dráhou s osobitným vzťahom k spoločnosti, ktorá je špecifická. Síce sa osobnosť vyvíja a rozvíja počas života, pritom človek zostáva sám sebou.

Z historického hľadiska sa už Ján Amos Komenský zaoberal problematikou a vývojom výchovy detí a mládeže v čase vyučovania. Potrebu výchovy mimo vyučovania, tiež jeho plnohodnotné využívanie zdôraznil J. A. Komenský prostredníctvom myšlienky, že edukačný proces sa nemôže sužovať len na vyučovací proces. Pedagógom sa v tej dobe označovali súkromní vychovávateľia. Tými sa mohli stať aj starší študenti, ale len so súhlasom riaditeľa. Náplňou ich práce bolo strážiť mravy žiakov, upevňovať ich zbožnosť

a prostredníctvom rozhovorov formovať „vzdelanosť jazyka a mysle“ (M. Kouteková, 2006, s. 25).

Vo Veľkej didaktike sa zaoberal osobnosťou vychovávateľa, pričom odlišuje a rozdeľuje činnosti učiteľa od činností vychovávateľa. Súčasne však tvrdil, že obe profesie majú spoločný cieľ výchovy, ktorým je zabezpečiť riadny prospech žiaka. Komenský (1954, in Kouteková, 2006, s. 48) tvrdil, že: „*Vychovávateľ má byť priateľom, ochrancom a strážcom zverených žiakov*“. Tiež ako prvý vydal zákony o vychovávateľstve a vychovávateľoch, ktoré všeobecne pojednávajú o pestovaní mravov a o dobe oddychu (M. Kouteková, 2006, s. 49).

Zložky osobnosti pedagóga podľa M. Mikšíka (2007, In R. Dyrťová – M. Krhutová, 2009, s. 15):

- psychická odolnosť – ide o náhľad do podstaty a povahy situácií, ktoré sú problémové;
- adaptabilita a adjustabilita – znamená schopnosť riešenia situácií a úloh alternatívnym spôsobom;
- schopnosť osvojovať si nové poznatky – schopnosť učiť sa a vzdelávať, dokázať účinne regulovať svoje vnútorné a vonkajšie aktivity, vzhľadom na aktuálnu situáciu;
- sociálna empatia a komunikatívnosť – schopnosť vedieť sa vcítiť do pozície druhého, a tak mu dokázať lepšie poradiť, pričom je vhodné využívať adekvátnu komunikáciu.

V súčasnosti existuje mnoho podmienok, ktoré sú kladené na pedagogickú osobnosť. Neustále sa na neho apeluje, či už zo strany rodiny alebo spoločnosti. Vo všeobecnosti platí, že pedagóg je istý „formovateľ“ nových generácií. Povinnosť formovania detí a adolescentov môže prameniť, nielen z kvalifikácie pedagógov a učiteľov, ale vzťahuje sa na každého, kto účinne rozvíja detskú osobnosť. Pod pojmom pedagóg bývajú označovaní predovšetkým učitelia, rodičia, ale aj animátori skupín, ktoré majú výchovný cieľ. Ich odborná a všeobecná príprava zabezpečuje realizáciu výchovnej činnosti. Je nevyhnutné, aby si uvedomovali cit pre výchovu, pretože verbálna aj neverbálna komunikácia každého z nás neodmysliteľne vplýva na správanie ostatných, no predovšetkým na nedospelých.

1.2 Kvalifikácia pedagógov a pedagogická spôsobilosť

Podľa J. Průchu, E. Walterovej a J. Mareša (2001, In M. Kouteková, 2006, s. 56) kvalifikácia definovaná ako: „*súhrn požadovaných predpokladov pre vykonávanie určitého povolania alebo pre určitý druh pracovnej činnosti, a to s predpísaným stupňom zložitosti, presnosti a namáhavosti práce a vo vyžadovanej kvalite.*“

Na základe tejto definície možno usudzovať, že kvalifikácia je súhrn odborného vzdelania a odbornej praxe, ktorá slúži na výkon zložitej práce v povolani.

Zbierka zákonov č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov sa zaoberá problematikou kvalifikačných predpokladov. Kvalifikácia pedagóga spočíva:

- v nadobudnutí profesijných kompetencií absolvovaním príslušného študijného programu v požadovanom študijnom odbore;
- v absolvovaní vysokoškolského vzdelania prvého stupňa alebo v dosiahnutí úplného stredného odborného vzdelania (Vyhláška MŠ SR č. 317/2009 Z.z. §7 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

1.2.1 Profesionalita pedagógov

Sociálna funkcia je jednou z najvýznamnejších funkcií v oblasti učiteľstva. Pedagogické povolanie patrí k základným sociálnym pomáhajúcim profesiám. Vo všetkých profesiách, ktoré spadajú do spomínanej skupiny, sa vyskytuje označenie klient. Je to človek alebo skupina ľudí, na ktorých je smerovaná činnosť profesionála. Tiež má možnosť využívať rôzne nástroje na hodnotenie efektivity a užitočnosti jeho práce. Pre pedagóga sa stáva klientom maloleté dieťa alebo žiak, či žiaci. Ich edukáciou vykonáva istú službu pre spoločnosť, z toho vyplýva, že klientom sa stáva spoločnosť. Predstaviteľ výchovy a vzdelávania, teda pedagóg, musí zohľadňovať klientove potreby (J. Koťa, 1998 In B. Kasáčová, 2004, s. 23).

Profesia pedagóga sa odlišuje od iných sociálnych pomáhajúcich povolaní, pretože žiak – klient si nevyberá dobrovoľne edukátora, ale je mu zo zákona určený. Vzťahy medzi učiteľom a žiakmi nie sú v porovnaní s inými profesionálnymi vzťahmi rovnocennými. Sú špecifické v danej skutočnosti, že dieťa má oveľa nižšie spoločenské postavenie ako učiteľ,

pretože tieto vzťahy sú zákonne vynútené. Tieto vytvorené vzťahy sú relatívne dlhodobé a vyznačujú sa silným emocionálnym pôsobením (B. Kasáčová, 2004, s. 23-24).

Pedagogická profesionalita sa rozvíja a utvára v troch dimenziách (B. Kasáčová, 2004, s. 25):

1. v personálnej – rozvíja sa v procese utvárania vlastnej identity, charakterových črt a osobnostného zrenia, hlavným znakom tejto dimenzie je dosiahnutie osobnostnej zrelosti;
2. v etickej – výchova a mravné vzorce správania človek preberá od rôznych vzorov a tým sa utvára etická dimenzia profesionality, jej základným znakom je mravnosť. Je veľmi problematická, pretože učiteľ musí dodržiavať všeobecný platný etický kódex, ale aj mravné hodnoty a normy, ktoré sú charakteristické pre danú spoločnosť;
3. v odbornej – túto dimenziu tvoria kvalifikačné požiadavky, ktoré sú stanovené v legislatíve, kde sú vymedzené presným vzdelanostným stupňom a typom, jej znakom je kvalifikácia.

A. Vališová a H. Kasíková (2011, s. 19) zaraďujú medzi základné charakteristické črty profesionality tieto:

- je to zamestnanie, ktoré zabezpečuje základný zdroj príjmu;
- silnú motiváciu;
- vedomosti a schopnosti, ktoré pre pedagogické povolanie musí získavať a osvojovať si ich počas predĺženého obdobia vzdelávania;
- diagnostické kompetencie, ktoré sú dôležité pre pedagóga v prípade, keď pracuje s klientom potrebujúcim špeciálne prístupy a potreby;
- všetky činnosti, ktoré pedagóg vykonáva musia slúžiť na uspokojovanie potrieb žiaka – klienta, pričom nesmie prejavovať nadštandardné city, no nesmie pôsobiť nezaujato;
- vzťahy musia byť založené na vzájomnej dôvere;
- dodržiavanie etiky a tiež profesionálnych štandardov v jednaní voči svojim členom;
- často býva profesionalita označovaná a formulovaná v kódexe jednania voči kolegom, ako súčasť profesionálnej asociácie;
- hlavnou úlohou spomínaných asociácií s kolegami je, že majú chrániť autonómiu profesie;

- predpokladá sa, že klienti budú vyhľadávať kontakt s pedagógom, budú si osvojovať odporúčania a akceptovať služby bez ohľadu na vonkajšie authority.

V podstate profesionalita učiteľa spočíva podľa Helusa (1995 In B. Kasáčová, 2004, s. 23) v istých nárokoch, ktoré vyplývajú z jeho kompetencií. Dôležitou súčasťou je odborná spôsobilosť na úrovni magisterského vzdelania. Pedagóg musí disponovať osobnostnou zrelosťou a byť partnerom, ktorý bude akceptovať rodičov, obecné zastupiteľstvo a iných odborníkov. To z dôvodu vzájomnej komunikácie, ktorá napomáha rozvoju osobnosti detí. Pedagógovia by sa mali vedieť prispôbiť dynamike nových impulzov, metód a korekcií v oblasti ich postgraduálneho vzdelávania.

Profesionalitu však edukátor dosiahne splnením podmienok naplnenia a dosiahnutia spomínaných troch dimenzií.

1.3 Kompetencie pedagóga

Pojem kompetencia sa vyskytuje, tak ako v odborných literatúrach, tak aj v laickom a bežnom hovorovom jazyku. Význam a charakter tohto pojmu nie je jednoznačne vymedzený, a preto býva častokrát označovaný synonymami ako sú schopnosti, zručnosti, spôsobilosti, či efektívnosť.

J. Veteška a M. Tureckiová (2008, s. 27) definujú a charakterizujú kompetencie: *„ako jedinečnú schopnosť človeka úspešne jednať a ďalej rozvíjať potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh a životných situácií, spojených s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť“*.

V dnešnej spoločnosti sa stretávame s mnohými požiadavkami na pedagogické povolanie. Čím ďalej tým viac sa spomínajú kompetencie, ktoré by mal pedagóg súčasnosti mať. V podstate kompetenciu možno charakterizovať ako schopnosť, ktorá je súhrnom úrovne poznania daného jednotlivca.

„Pedagogickou spôsobilosťou sa rozumejú vedomosti v oblasti pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky, psychológie, didaktiky odborných predmetov, schopnosti a zručnosti nevyhnutné na výkon pedagogických činností získané štúdiom na vysokej škole alebo strednej škole v skupine študijných odborov učiteľstvo a vychovávateľstvo a v doplňujúcom pedagogickom štúdiu.“ (Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z. z. § 2 o odbornej pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov).

Z uvedeného vyplýva, že osoba, ktorá chce vykonávať pedagogické povolanie musí mať adekvátne vzdelanie a všeobecný prehľad o pedagogike, nielen ako vede, ale aj ako praxi na výkon tejto profesie.

Kľúčové kompetencie sa stávajú fenoménom v edukácii. Vznikli v 70. rokoch 20. storočia v ekonómii. Do oblasti edukácie prenikli kľúčové kompetencie o dvadsať rokov neskôr a sú jednou zo základných rozhodujúcich požiadaviek, ktoré sú kladené na osobnosť absolventa (I. Turek, 2003, s. 33).

Úlohou pedagóga je rozvíjať u detí, mládeže, ale aj u dospelých prácu s informáciami, komunikáciu, spoluprácu, kritické rozmýšľanie a zodpovednosť. Dosiahnuť rozvoj schopností a zručností u osôb dokáže iba, ak disponuje špecifickými kompetenciami. Niektorí autori uvádzajú, že kompetencie zahŕňajú potencialitu pedagóga, v ktorej existujú tri vzájomne sa ovplyvňujúce faktory – poznávanie, prežívanie a správanie. (A. Masariková, 2008, s. 170)

Model F. Osera (In B. Kasáčová – B. Kosová, 2007) výrazne inšpiroval prípravu kompetencií slovenského pedagóga. Jeho model rozdeľuje štandardy pedagóga na päť skupín kompetencií, ktoré sa orientujú:

- na seba ako na pedagóga;
- na školu, t. j. na spoluprácu v inštitúcii školy, ale aj s verejnosťou;
- na individualitu každého žiaka, t. j. na vzájomné vzťahy učiteľa a žiaka, na diagnostiku žiaka, na podporu stratégií učenia sa a hodnotenia žiaka;
- na žiakov ako na skupinu, v ktorej sa zameriaval na riešenie problémov s disciplínou a na podporu sociálneho správania sa žiakov;
- na stratégie vyučovania, čiže na celkový proces, riadenie a organizáciu edukačného procesu, tiež na využitie médií a na všeobecne didaktické a predmetovo-didaktické kompetencie.

V. Spilková (In D. Valachová, 2005, s. 4) chápe za dôležité kompetencie pedagóga nasledovné:

- zmeny roly a kľúčových kompetencií pedagóga – pedagóg má čo najefektívnejšie odovzdávať vedomosti a poznatky, pritom má prihliadať hlavne na rozvoj socializačných procesov, predovšetkým vzájomné pôsobenie žiakov. Má zabezpečiť ovplyvňovanie žiakovho vývoja a má mať istú zodpovednosť za dieťa;
- v tomto modeli ide o istý krok vpred pri hľadaní kvalít pedagóga, pretože je chápaný skôr ako facilitátor vývoja a učenia žiaka. Pedagóg vytvára priaznivú

klímu, pôsobí ako diagnostik, ktorý citlivo odhaľuje zvláštnosti každého dieťaťa. Jeho úlohou je tiež pôsobiť ako sprievodca, ktorý vedie dieťa za poznáním, inšpiruje, podnecuje, pomáha budovať a podporovať žiacku sebadôveru a sebaúctu;

- model vyžaduje posun v spôsobilostiach od odbornopredmetovej ku pedagogickopsychologickej;
- neodmysliteľne dôležitou súčasťou sú komunikačné kompetencie pedagóga, ale aj schopnosť naučiť dieťa dobre komunikovať;
- dôležité sú diagnostické a intervenčné schopnosti pedagóga a jeho kompetencia slovného hodnotenia;
- kompetencia pedagóga teoretickej reflexie vlastnej činnosti;
- komplex zručností pedagóga, ktorými má zvládať riešenie konkrétnych vzdelávacích a edukačných situácií;
- princíp integrácie pedagogickopsychologických disciplín a všeobecnej, predmetovej a odbornej didaktiky;
- individualizácia štúdia a variabilita pedagóga a jeho otvorenejší prístup k systému viacerých špecializácií, ako napríklad k hudobnej výchove, k telesnej výchove a pod.

Dôležité je, aby pedagóg nadobudnuté kompetencie bol schopný adekvátne využiť v praxi. Nejde však len o využívanie kľúčových, a teda základných kompetencií, ide o celkový podklad pre zdravý rozvoj kompetencií či už žiakov alebo pedagóga.

Rozvoj kľúčových kompetencií, ich osvojovanie a predovšetkým zdokonaľovanie sa chápe ako celoživotný proces učenia sa. Tento proces prebieha nielen v škole, ale aj v zamestnaní, rodine, kultúrnom či spoločenskom živote. Ich osvojovanie si vyžaduje osobné úsilie človeka, ale aj priaznivé sociálne a ekologické prostredie (I. Turek, 2003, s. 5 – 6).

1.3.1 Rozvíjanie kompetencií pedagógov

Pedagóg môže mať nedostatky v aspektoch interakcie so žiakmi. Pochybnosti nastávajú v pedagogickej či psychologickej príprave na výchovno-vzdelávací proces. Deficity sa môžu týkať vyjadrovania, senzitivity, emócií, asertivity, tiež pri poskytovaní

pomoci a prijímaní spätnej väzby. Problémom môže byť aj istá osobnostná črta pedagóga, ktorá nevlplyva pozitívne na vytváranie interpersonálnych vzťahov. Za najdôležitejšie zvládanie a prekonávanie nedostatkov v oblasti sociálnych kompetencií je potreba vysokoškolskej praxe pedagógov (A. Vališová – H. Kasíková, 2011, s. 236).

Schválenie zákona č. 317/2009 prispelo k naplneniu zásadného cieľa. Zmena priniesla vyššiu kvalitu do pedagogickej práce, ako aj vytváranie primeraných podmienok pre motiváciu ich profesijného rastu. Medzinárodné dokumenty, ako Lisabonská zmluva, Zlepšovanie kvality vzdelávania učiteľov a mnohé ďalšie, ktoré sú vydávané EÚ a OECD, jasne vymedzujú postavenie a charakteristiky profesie pedagóga. Rozsiahle európske dokumenty majú vysokú rôznorodosť modelov, foriem a metód, ktoré sú uplatňované v kontinuálnom vzdelávaní. To je jedným z dôvodov, ktorý komplikuje porozumenie trendov, ktoré jednotlivé krajiny EÚ aplikujú pri vzdelávaní pedagógov. K správne mu pochopeniu spomínaných trendov vedie k vyjasneniu terminologických východísk.

Najvšeobecnejší pojem podáva I. Pavlov (2010, s. 83) : „*Profesijný rozvoj – označujúci permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov.*“ Tento rozvoj chápeme ako celoživotné vzdelávanie sa pedagógov.

Podľa A. Vališovej a H. Kasíkovej (2011, s. 237) proces rozvoja sociálnych kompetencií umožňuje a podporuje:

- pozitívne kontakty s druhými ľuďmi t.j., že sa zvyšuje vzájomná dôvera, zlepšujú sa medziľudské vzťahy tiež spolupráca a riešenie problémov, nadväzovanie nových kontaktov;
- prežívanie lepšieho vzťahu k sebe samému, čo znamená zvyšovanie sebadôvery, sebaistoty, sebaúcty, rozvoj samostatnosti a tvorivosti, čo má za následok aj vytváranie pozitívnych vzťahov s druhými a tiež zlepšovanie nadobudnutých vzťahov;
- dlhodobejšiu stratégiu jednania, čo v sebe zahŕňa zdravé presadenie sa, nezáujem o predchádzajúce skúsenosti a o obavy z budúcnosti, vedieť dostatočne pohotovo reagovať, sústredenosť na súčasnosť, získavať osobnostne významné ciele.

Dôležitá je však príprava budúcich pedagógov, ktorí budú schopní ochotne rozvíjať sociálne kompetencie u detí. Tento rozvoj by sa mal uskutočniť prostredníctvom jeho

vlastného pôsobenia počas výchovno-vzdelávacieho procesu a jeho prípravou a štýlom výchovy v edukácii. Na rozvoj celého komplexu interpersonálnych kompetencií pedagógov je vhodné využiť:

- výučbu spoločenskovedných predmetov, akými sú psychológia, pedagogika, etika, občianska výchova, sociálna výchova, rodinná výchova a pod.
- formy samostatných krátkodobých kurzov sociálnych schopností, ktoré sú určené pre študentov typov a stupňov škôl, edukácia sa uskutočňuje prostredníctvom blokov.

Je dôležité, aby pedagóg dokázal viesť výchovu a vzdelávanie s ohľadom na celkový psychický i fyzický rozvoj detí. Za prvoradé sa považuje ľudská dôstojnosť a úcta ako k sebe samému, tak aj k ostatným. Do humanistického chápania výchovy, ktorá sa uskutočňuje v školskom či rodinnom prostredí je zaradená dôvera, ktorú majú dospelí deťom poskytnúť, vedieť otvorene s nimi komunikovať, jednať s úctou a porozumením, dať deťom priestor na rozhodovanie s primeranou zodpovednosťou. Prirodzená autorita dospelého má napomôcť k vytváraniu príjemnej atmosféry prirodzeného a priateľského prostredia (A. Vališová – H. Kasíková, 2011, s. 237 - 238).

1.4 Typológia pedagógov

Typológia pedagógov môže vychádzať z rôznych hľadísk. Tieto zamerania môžu vychádzať z výchovného pôsobenia učiteľa, z jeho správania, z pedagogickej orientácie, jeho temperamentu, vlastností, ale tiež môžu vychádzať z edukátorovho prístupu k žiakom, zo štýlu jeho práce a pod.

Typológiu pedagógov možno rozlišovať z rôznych hľadísk:

- z hľadiska výchovného pôsobenia a výchovného štýlu;
- z hľadiska správania, temperamentu a vlastností učiteľa;
- z pedagogickej orientácie;
- z prístupu a interakcie k žiakom.

„Typológia je pre učiteľov akési zrkadlo dôležité pre sebaopoznanie a z neho vyplývajúca autoregulácia. Typológia tiež pomáha lepšie poznať kolegov v pedagogických zboroch“ (R. Kohoutek a kol., 1996, s. 24).

Typológia učiteľov podľa Ch. Caselmanna nám udáva psychologické a teoretické črty charakteru osobnosti pedagóga. Určil dve základné kategórie:

1. logotropia – zameriava sa na učebnú látku a predmet a v prvom rade sa zaoberá štúdiom žiaka, aby dosahoval čo najlepšie vzdelávacie výsledky. Logotropia poznáme:
 - filozoficky orientovaného – takýto učiteľ si zakladá na vypracovaní, prehĺbení a vštepovaní svetonázoru, jeho základnou úlohou je, aby si jeho žiaci osvojili vlastný názor o svete. Negatívne výsledky v práci filozoficky orientovaného logotropu nastávajú vtedy, ak jeho klienti – žiaci nie sú dostatočne vyspelí prijať svetonázor, aký im predkladá. Tiež ho neúspech čaká v prípade, ak študenti zastávajú iné myšlienky, pretože nerešpektuje ich vlastné skúsenosti. V prípade že žiaci majú rovnaké názory, učiteľ ich podporuje a ovplyvňuje.
 - odbornovo-vedecky orientovaného – charakteristickým znakom je, že sa zameriaval na svoj odbor už od malička a má veľký prehľad. Odbornovo-vedecky orientovaný logotrop má veľké množstvo vedomostí. Jeho cieľom je naučiť svojich študentov čo najviac, je to možno aj dôsledok toho, že dokáže žiakov dostatočne zaujať a nadchnúť pre daný predmet. Mínusy učiteľa sú prísnosť, uprednostňovanie svojho predmetu, prehliadanie vekových osobitostí žiakov a prehliadanie ich vlastností. Postupne sa z pedagóga stáva a dozrieva na vedca.
2. paidotropia – jeho práca je zameraná na rozvíjanie celkovej osobnosti dieťaťa. Paidotrop môže byť:
 - individuálne psychologicky orientovaný – paidotrop tohto typu sa snaží pochopiť osobnosť študenta. Svoje poslanie a pôsobenie vidí hlavne vo výchove. Vyznačuje sa rodičovským vplyvom, vyžaduje v triede poriadok a dodržiavanie disciplíny. Snaží sa pomôcť problémovému žiakom. Charakterom, vlastnosťami a kompetenciami by sa hodil na funkciu školského psychológa.
 - všeobecne psychologicky orientovaný – prvoradé je formovanie osobností detí, ale aj kladenie si všeobecných cieľov. Je dôležité, aby nepoľavil z požiadaviek (Kron, 2000, s. 16).

Osobnosti pedagógov bývajú odlišné, ako sú rôzne aj ich interpersonálne vzťahy. Každý učiteľ má iný vyučovací štýl a aj iný štýl učenia vyžaduje od svojich študentov. Pritom štýl vyučovania je priamo závislý od typu osobnosti žiaka ako od učebnej stratégie a taktiky, ktoré môže použiť pri edukácii pedagóg. (R. Kohoutek, 2009, s. 1).

2 ROZVOJ SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV

Utváranie a formovanie vlastného „ja“ sú dôležitými procesmi pri rozvoji a vývoji dieťaťa. Človek je tvor spoločenský, a preto aj malé dieťa potrebuje okolo seba ľudí, ktorí s ním budú vytvárať interakciu. Človek si uvedomuje svoje sociálne „ja“ okolo dvoch až troch rokov. Toto obdobie je charakterizované egocentrizmom, čo sa prejavuje aj v reči dieťaťa.

V. Švec (1995 In B. Kosová, 2000, s. 16) vymedzuje rozvoj osobnosti ako: „*proces pokročenia zo skorších k neskorším štádiám rastu, zrenia alebo organizovanosti, uskutočňujúci potenciály a sprevádzaný postupnými pokrokmi vo veľkosti, zložitosti, účelnosti, účinnosti, atď.*“. Predovšetkým humanistické koncepcie sa zameriavali na rozvoj osobnosti dieťaťa, pretože pre jeho rozvoj je veľmi dôležité detstvo a jeho hodnota.

Na rozvoj a utváranie osobnosti Nákonečný (1995 In Z. Chmelárová – S. Sawicki – K. Kováč, 2010, s.7) uviedol tri faktory:

1. geneticky vrodene dispozície – predpoklady
2. sociálna a kultúrna dispozícia
3. učenie sa – kognitívne, sociálne a emotívne

Jedinec sa rodí s istými predispozíciami, ktoré získava od svojich rodičov. Sú to isté charakteristiky, ktoré sa počas života rozvíjajú a formujú. Smer, ktorým sa budú uberať dispozície človeka závisia od typu jeho osobnosti, od interakcie dieťaťa s rodičmi, so sociálnym prostredím, ktoré ho obklopuje. V týchto situáciách a interpersonálnych vzťahoch nadobúda isté skúsenosti, zážitky a už získanú osobnostnú jedinečnosť. (Z. Chmelárová – S. Sawicki – K. Kováč, 2010, s. 5 – 7)

Rozvoj neznamena, že jednotlivec bude len prijímať rozvojatvorné príležitosti, ale tiež bude podporovať tvorbu možností. Medzi produktívnym rozvojom osobnosti a kvalitnými podmienkami je priama úmera. Človek, nielen opakuje vonkajšie determinanty, ktoré ho rozvíjajú, ale je aj tvorcom nových vlastných príležitostí. Svoj rozvoj dokáže uvedomelo riadiť (B. Kosová, 2000, s. 19).

2.1 Kľúčové kompetencie žiaka

Ako sme už spomínali v prvej kapitole, tak pojem kompetencia je isté správanie jednotlivca, ktoré predstavuje najlepší výkon v niektorej oblasti jeho činnosti (I. Turek, 2003, s. 5).

Kľúčové kompetencie sa radia medzi najdôležitejšie, pretože sú vhodným spôsobom riešenia mnohých závažných a nepredvídaných situácií. Vďaka nim človek dokáže riešiť problémy s úspechom, tiež vyrovnáť sa s rýchlymi pracovnými, spoločenskými či osobnými zmenami (I. Turek, 2003, s. 6).

V strategickom dokumente vlády Slovenskej republiky MILÉNIUM sa rozvoj kľúčových kompetencií považuje za hlavné edukačné ciele. Národný program výchovy a vzdelávania v SR považuje za kľúčové kompetencie:

1. komunikačné schopnosti a spôsobilosti – žiak sa vie písomnou a ústnou formou vyjadrovať, vysvetľovať, nadobúdať a tvoriť informácie a to aj v cudzích jazykoch, dokáže čítať text s porozumením;
2. personálne a interpersonálne schopnosti – k týmto schopnostiam sú zahrnuté schopnosti, ktoré vedú k sebazdokonaľovaniu, k celoživotnému vzdelávaniu, k tvorbe progresívnych medziľudských vzťahov, k zlepšovaniu a chráneniu svojho zdravia a životného prostredia, k dodržiavaniu etických a morálnych práv;
3. schopnosti tvorivo a kriticky riešiť problémy – patrí sem identifikácia, analýza a navrhovanie riešení, vedieť ich ohodnotiť a učiť sa z nich, dokázať konať v problémových situáciách;
4. pracovať s modernými informačnými technológiami – dieťa by malo vedieť manipulovať a ovládať počítač, internet, pracovať s informačnými zdrojmi, získať informácie;
5. realizácia numerických a symbolických aplikácií – tieto kompetencie sa vyžadujú hlavne v odbornom a prírodovednom vzdelávaní;
6. formovať občiansku zodpovednosť – prispievať k demokratickému rozvoju spoločnosti, na optimálnej úrovni podporovať hospodársky a sociálny rozvoj štátu, zohľadňovať a prejavovať zodpovednosť voči životu na zemi (I. Turek, 2003, s. 20).

2.1.1 Sociálne kompetencie žiakov

Vďaka sociálnym zručnostiam človek dokáže prejavovať ako sa cíti, čo prežíva, čo od druhých ľudí potrebuje. Je to ľudská schopnosť, ktorou dokážeme prirodzene vyjadriť pocity, potreby, pritom vedieť zohľadňovať aj potreby druhých, tiež vedieť komunikovať o svojich zámeroch. Mnohé deti nevedia prejsť svoje pocity, pretože k tomu v rodine neboli vedené a nemali správny sociálny vzor. Dôvodom však môže byť aj sociálne izolovanie dieťaťa od vonkajšieho sveta a tiež ak bolo v minulosti terčom výsmechu alebo poníženia.

„Sociálna kompetencia je efektívne, konzistentné, rešpektujúce správanie sa jedinca, ktoré mu umožňuje dosahovať životné ciele, naplňovať životné úlohy. Rozvíjať sociálne kompetentné správanie jedinca predpokladá zlepšovanie sebareflexie, reflexie sociálnych procesov, reflexie subjektívneho zmyslu a interpretáciu správania, tréning sociálnych spôsobilostí.“ (O. Orosová – M. Sarková – A. Madarasová Gecková – Z. Katreniaková, 2004, s. 1).

J. Veteška a M. Tureckiová (2008, s.149) definujú sociálne kompetencie: *„tieto kompetencie zahŕňajú osobné, medziľudské, medzikultúrne, sociálne a občianske kompetencie a pokrývajú všetky formy správania, ktoré jedinca pripravujú na jeho efektívnu a konštruktívnu účasť na stále rozmanitejšom spoločenskom a pracovnom živote a na riešení prípadných konfliktov.“*

Sociálne kompetencie dieťa nadobúda počas jeho vývoja, t.j. v rôznych oblastiach výchovného vplyvu. Na rozdiel od dospelého jedinca, ktorý už musí vedieť zastávať rolu socializátora aj realizátora zmien v sociálnych situáciách. Mal by byť modelom sociálneho jednania (A. Vališová – H. Kasíková, 2011, s. 235).

Sociálno-kompetentný človek sa vyznačuje tým, že vie:

- dobre počúvať;
- prirodzene komunikovať;
- v problémových situáciách jednať konštruktívne;
- svojim správaním ovplyvňovať ľudí okolo seba;
- nadväzovať medziľudské vzťahy;
- byť všestranný;
- prejavovať pozitívne vzťahy ako k druhým, tak aj k sebe samému;

- pozitívne podporovať rozvoj ľudí;
- byť taktný, tolerantní a citlivý;
- taktne a primerane vysloviť kritiku aj pochvalu;
- byť úspešný v riadení a organizovaní;
- ovplyvňovať sociálne vzťahy, ale aj intrapersonálny vzťah (Kirschner In A. Vališová – H. Kasíková, 2011, s. 235).

Interpersonálne zručnosti patria do oblasti kľúčových kompetencií žiaka, a preto je nevyhnutné ich rozvíjať z dôvodu existencie. Sociálne schopnosti pomáhajú človeku sa lepšie začleniť do spoločnosti, pričom musí rešpektovať isté pravidlá, ktoré daná societa má vytvorené. Ich rozvoj si vyžaduje dlhší čas, čo prináša aj zmenu v oblasti práci učiteľov. Zmena nastáva hlavne v poskytovaní príležitostí žiakom na ich aktívne učenie (I. Turek, 2003, s. 35).

Podľa V. Šveca (2002, s. 238) sú sociálnymi kompetenciami:

Empatia sa zaraďuje podľa mnohých autorov do prosociálneho správania. Táto kompetencia znamená vcítenie sa do situácie a role druhého človeka. Vcítenie zabezpečuje jedincovi lepšie rozoznávať a pochopiť prežívanie druhého. Pôsobí na redukciu nepríjemného stavu. Výsledkom empatie je blízke až identické prežívanie istého pocitu. Empatia môže mať dve podoby. Buď je faktorom prosociálneho alebo egoistického správania. Egoistický postoj spočíva v pocite strachu, napr. mať strach z nešťastia. Tento prípad vyvolá u človeka nutkanie druhému pomôcť (J. Výrost, 2008, s. 289).

Prosociálne správanie je konanie, ktoré vykonáva človek v prospech druhých. J. Reykowski (1978, In Prokopová, 2008, s. 111) vymedzuje prosociálnosť nasledovane: „*je to činnosť jednotlivca zameraná na ochranu, podporu alebo zlepšenie stavu vonkajšieho sociálneho objektu (jednotlivcov, skupiny či sociálne inštitúcie)*“.

Schopnosť, ktorou dokážeme presvedčivo vyslovovať nahlas svoje názory s autoritou sa nazýva asertivita (J. Doležal – P. Máchal – B. Lacko a kol., 2009, s. 295). Asertívna kompetencia je významnou zložkou pri rozvoji zdravého sebavedomia spolu s ostatnými sociálnymi spôsobilosťami. Asertivita sa dá u žiakov rozvíjať prostredníctvom výučby spoločensko-vedných predmetov, alebo krátkodobých kurzov (A. Vališová, 1999, s. 85).

2.2 Možnosti rozvoja sociálnych kompetencií žiakov

Sociálne zručnosti u detí možno rozvíjať, formovať a zdokonaľovať. Ich formovanie a zdokonaľovanie nespočíva v automatickom konaní. Človek ich rozvíja počas celého vývinu jeho osobnosti. Ak cieľavedome a systematicky netrénujeme sociálne schopnosti žiakov môžu sa rozvíjať živelne, no tiež sa nemusia rozvíjať vôbec. Je dôležité podporovať ich rozvoj u žiakov na všetkých typoch a stupňoch škôl. Kompetencie si žiaci môžu rozvíjať jedine prostredníctvom činností (I. Turek, 2003, s. 33).

Na nácvik interpersonálnych zručností študentov sa používajú nasledovné metódy:

- sledovanie druhých osôb používajúcich sociálne zručnosti, s ktorými je dieťa v každodennom kontakte ;
- hranie rolí;
- sociálne posilovanie.

2.2.1 Socializácia a socializačný proces žiakov

Podstatou socializácie je, aby bol jedinec schopný sa zaradiť do istej skupiny ľudí, preberal na seba isté sociálne role a vedel sa prispôbiť morálnym zásadám , normám danej spoločnosti. Človek sa socializuje tým, že sa učí reagovať na konkrétne situácie, vnímať, myslieť, cítiť a konať, tak ako si to vyžaduje spoločnosť, v ktorej žije. Získava charakteristické vlastnosti, ktoré mu dávajú možnosť života medzi ľuďmi (J. Výrost, 2008, s. 49).

Švec (1995 In B. Kosová, 2000, s. 65) charakterizuje proces socializácie nasledovne: „celospoločenský proces včleňovania jednotlivcov do svojej skupiny”.

J. Oravcová (2004 ,s. 55) definuje socializáciu nasledovne: „socializácia je celoživotný proces sociálneho učenia, prostredníctvom ktorého si dieťa osvojuje sociálne normy, vzorce správania, postoje, hodnoty, zvyky, zručnosti, ktoré sú pre tú kultúru, do ktorej sa narodí, typické a žiaduce“.

Israel (In Ondrejkovič, 2005) rozdeľuje socializáciu podľa času na:

1. primárnu – tento druh socializácie sa odohráva od narodenia dieťaťa až do jeho šiestich rokov, pokiaľ nenastúpi na povinnú školskú dochádzku. Prevažne sa odohráva v rodine, no v prípade niektorých detí prebieha v materskej škole. Počas primárnej socializácie si dieťa osvojuje základné kultúrne návyky, účelné

používanie predmetov, materinský jazyk, formy sociálnej komunikácie, základné poznatky o prírode, orientáciu v čase a priestore, sociálne role primerané veku a pohlaviu dieťaťa, základy morálky, sebakontrolu, vôľovú reguláciu správania (Krech, 1968 In J. Oravcová, 2004, s. 55).

2. sekundárnu – začína vstupom dieťaťa do školy až do konca jeho života. V socializácii sa prejavuje už aj vplyv sociokultúrnych faktorov. Tie už sa nachádzajú mimo rodiny. Počas obdobia rozvoja osobnosti nastáva sociálna identifikácia, stotožnenie sa s konkrétnymi aj špecifickými normami a hodnotami skupín spoločenského prostredia, v ktorom sa dieťa nachádza (J. Oravcová, 2004, s. 56 – 57).

Obsah socializačného procesu podľa L. Gáborová (1997, s. 53 - 55) zahŕňajú tri sféry:

1. činnosť – autorka uvádza hru, učenie, prácu, záujmové, rekreačné a relaxačné činnosti. Vo vývine človeka sa jednotlivé činnosti buď vyvíjajú alebo neskôr dopĺňajú a obohacujú. V detskom veku prevláda spontánna a takmer neustála aktivita, ktorú je dôležité sledovať a usmerňovať. Hodnoty riadenej a spontánnej činnosti by mali byť v rovnováhe, aby vývoj osobnosti dieťaťa bol optimálny. Najčastejšie činnosti detí:
 - detská hra – hra pre dieťa znamená dôležitú činnosťou, ktorou si vyplňa väčšinu dňa. Fyzicky a psychicky zdravé dieťa považuje hru za potrebu, ktorou sa postupne začleňuje do sveta dospelých.
 - učenie – spolu s hrou tvoria dialektickú jednotku, pretože učenie je aktivita, ktorá prebieha od začiatku života človeka. Učenie obsahuje neustále prispôsobovanie sa spoločenskému prostrediu, preberanie a učenie sa rolám, ktoré preberá od svojich rodičov.
 - pracovná činnosť – práca je pre deti istou formou hry. Žiak touto aktivitou získava nové vedomosti, skúsenosti, zručnosti, zážitky aj návyky. Rozvíja sa samostatnosť a zodpovednosť.
2. sociálny styk – je úzko spätý s činnosťou človeka. Jedinec sa nielen učí jednotlivým činnostiam, ale aj obohacuje sféru sociálneho styku.
3. sebauvedomovanie – je dôležitou súčasťou socializácie, v ktorej si každý človek vytvára obraz vlastnej osobnosti. Dôležitou súčasťou uvedomovania si vlastného „ja“, je pochopenie a porozumenie rozdielov medzi sebou a okolím. Sociálne uvedomenie je súčasťou sebauvedomenia. Ide o uvedomenie si svojho zaradenia do istej sociálnej príslušnosti.

M. Zelina rozlišuje ľudí (2011, s. 116) podľa intenzity socializácie. Toto delenie aplikuje aj na žiakov, sú to:

1. extrovertov – ide o deti, ktoré sa aktívne zapájajú do spoločnej práce na vyučovaní, vyhľadávajú a vytvárajú si nové vzťahy, komunikujú, kooperujú. Nazývajú sa aj sociálne aktívni.
2. introvertov – sú to žiaci, ktorí nemajú potrebu spoločne kooperovať, majú problémy so spoločnými prácami, riešením úloh v skupinách, ktoré učiteľ zadáva na vyučovacej hodine. Veľmi ťažko sa zapájajú do rozhovorov z vlastnej iniciatívy, sú pasívni, prizerajúci sa. Charakterizujú sa ako sociálne pasívne osoby.

Z pohľadu dodržiavania sociálnych noriem sa rozlišujú:

- rizikovní žiaci – v budúcnosti sa deti môžu prejavovať ako antisociáli, aj keď sa zatiaľ u nich neprejavuje socializačné problémy. Autor do tejto skupiny radí žiakov, ktorí sa pri agresii a činení zla, jednoducho prizerajú. Ich pasivitou zapríčiňujú šírenie sa antisociálneho správania ďalej bez trestov.
- nedisciplinovaní žiaci – správanie detí patriacich do uvedenej skupiny dokážu pedagógovia aj rodičia zvládnuť. Nevyznačujú sa priamym porušovaním pravidiel spoločnosti, skôr ich správanie a konanie sa vymyká norme.
- problémoví žiaci – ich správanie je neprispôsobivé, ale nepresahuje zákon. Náprava je možná len pod dohľadom psychológov, sociálnych pracovníkov, ale aj výchovou ako v škole tak aj doma.
- žiaci s poruchami správania – poruchy odstraňujú lekári, polícia, sociálni pracovníci. Do tejto skupiny autor zaradil deti, u ktorých sa prejavuje nevhodné správanie po dobu viac ako pol roka, ide o nasledujúce poruchy: agresia, egoizmus, egocentrizmus, asociálnosť, antisociálnosť, disocializácia, malsocializácia, sociopatia (M. Zelina, 2011, s. 116 – 117).

Socializácia sa uskutočňuje dvomi cestami buď spontánne alebo prostredníctvom inštitúcií. Spontánne formy sú založené na vplyve osôb, ktoré sú aktuálne prítomné alebo pôsobia cez médiá.

Ak je človeku poskytnutá nedostatočná či neprimeraná socializácia môžu sa u neho vyvinúť isté poruchy v správaní. V takom prípade nedokáže rešpektovať pravidlá spoločnosti. Poruchy správania majú rôzne príčiny vzniku. Je nevyhnutné, aby učitelia, pedagógovia, psychológovia, sociálni pracovníci a špeciálni pedagógovia vedeli včasne

identifikovať žiakov, ktorí istými charakteristikami zapadajú do jednej z uvedených kategórií (D. Krejčířová, 2006, s. 106 - 108).

Poruchy socializácie sú vymedzené ako správanie či konanie jedinca, ktoré spolu s jeho charakteristickými osobnostnými vlastnosťami sa vymedzujú z rámca limitov, ktoré sa tiež nazývajú deviácie.

Poruchy socializácie podľa J. Verbovskej (2006, s. 12 – 13) môžu mať dva smery:

1. v smere spoločenského odmietnutia
2. v smere spoločenskej aprobácie, čiže súhlasu

Neprispôsobivé správanie sa môže u dospelého, tak aj u dieťaťa prejavovať aj navonok a to ako:

- disociálne správanie – správanie žiaka, ktoré nie je nebezpečné pre spoločnosť. Prostredníctvom správnych pedagogických postupov sa dá ovplyvniť a zvládnuť. Žiak s týmto typom správania dokáže komunikovať, ale len s vybranými osobami. Rodinné a školské problémy výchovy dieťaťa sa nazývajú deficiálne správanie. Formy disociálneho správania sú klamstvo, vzdorivosť, negativizmus, prístupky voči školskému poriadku a nedisciplinovanosť.
- asociálne správanie - radia sa sem úteky, túlanie, záškoláctvo, sebapoškodzovanie a toxikománia. Sú to prejavy správania, ktoré patria medzi závažnejšie ako predchádzajúca skupina disociálneho správania. Správanie je nespoločenské, pretože dieťa jasne porušuje normy spoločnosti aj morálky, avšak nesiahá za hranicu právnych predpisov. Doba pretrvávania asociálneho správania je trvalá, dá sa odstrániť špeciálno-pedagogickou starostlivosťou vo výchovných zariadeniach.
- antisociálne správanie – žiak zámerne porušuje pravidlá, hodnoty a normy či už v domácom, školskom prostredí alebo na verejnosti. Dieťa, ktoré sa vyznačuje antisociálnym správaním sa snaží na základe vlastnej moci rozdeľovať sociálne roly a statusy. Protispoločenské správania, ktoré sa radia do tejto skupiny sú krádež, lúpež, vandalizmus, patologické závislosti. Vymenované druhy protispoločenského správania nezáleží od veku, pôvodu ani intenzity činu (J. Oravcová, 2004, 62s.)

V súčasnosti existujú inštitúcie, ktorých funkcia je založená na plánovaní, organizovaní a realizácii procesu socializácie. Sú to spoločenské inštitúcie a zariadenia, ku ktorým sa zaraďujú materské, základné, stredné, vysoké školy ako aj domovy mládeže, no tiež ďalšie školské zariadenia. V uvedených inštitúciách prebiehajú pedagogické úlohy, ktoré majú vykonávať edukátori. Školská socializácia je plánovaná a prebieha priamo

v školských inštitúciách. Jej hlavnou úlohou je pripraviť jedinca na život v spoločnosti (P. Ondrejko, 2004, s. 123).

Spolupráca so žiakom, vrátane spolupráca s rodinou je možné v jedinej inštitúcii a tou je škola. Rodina ovplyvňuje správanie, ale aj výsledky a výkony dieťaťa, ktoré dosahuje pri výchove a vzdelávaní. Žiakov názor na učenie nevyplýva len z pôsobenia školy, ale hlavne rodinného prostredia, pretože v sociálnom prostredí rodiny trávi väčšinu života. Najlepším spôsobom ako u dieťaťa vytvoriť pozitívny vzťah ku škole je, ak obaja rodičia sa snažia vychovať plnohodnotného človeka a sami ho podporujú vo vzdelávaní, rozvoji, raste. Formovanie žiakovho správanie ako zo strany rodiny aj zo strany pedagógov má veľký ohlas na vývin jeho osobnosti. Žiak sa v škole väčšinou učí. Pritom dobré známky mu nemusia zaručiť, že sa aj ľahko adaptuje do triedy. Je dôležité vedieť, či má dieťa radosť z navštevovania školy, či prejavuje dôveru, alebo naopak. Vstupom na povinnú školskú dochádzku dieťa nadobúda novú sociálnu rolu žiaka. Nastáva prechod od mikrosociálneho prostredia k makrosociálnemu. Sociálne styky, ktoré vytvára dieťa so svojimi spolužiakmi zabezpečujú vytvorenie a formovanie vlastného „ja“. Neodmysliteľnou súčasťou školskej socializácie je uznanie a sympatie od vrstovníkov. Záleží od nich aké výkony bude žiak podávať na vyučovaní, no v prvom rade uspokojujú jeho potreby (L. Gáborová, 1997, s. 91 – 93).

Dôležitou súčasťou socializácie v škole je nevyhnutnosť zúčastňovania sa na socializačnom procese prostredníctvom sociálneho učenia (L. Schwäzbisch – M. Siems, 1980 In P. Ondrejko, 2004, s. 125).

Interpersonálne vzťahy žiakov v triede sú určované predovšetkým osobnosťou pedagóga. Vrstovníci vyjadrujú názory na pedagógov, hodnotia ich. Vlastnosti, ktoré si žiaci ctia na pedagógoch sú spravodlivosť, humor, aktivnosť, ktorú vedia využiť pri rozvíjaní záujmov detí. Komunikácia učiteľa so žiakmi je príkladom pri ich vzájomnú komunikáciu. Tiež činnosť a konanie ovplyvňujú celkový rozvoj sebedomia a vôle dieťaťa. Dospelá osoba je pre žiaka nevyhnutná pre zdravý morálno-spoločenský vývin a je mu príkladom, pretože mu sprostredkúva nové informácie, pomáha mu riešiť konfliktné i problémové situácie, usmerňuje ho v správaní, v mravnom konaní a tiež ho poučča (L. Gáborová, 1997, s. 93 – 95).

2.2.2 Sociálne učenie

Sociálne učenie patrí k najvyšším druhom ľudského učenia. Cez sociálne učenie vrastá človek do spoločnosti, teda sa socializuje. Je to zložité ľudské učenie sa s dôležitým a zásadným významom pre jedinca (M. Bratská, 2000, s. 13 – 14).

J. Oravcová (2004, s. 58) definuje sociálne učenie ako: „*cestu osvojovania si noriem, postojov, hodnôt, vzorcov správania prostredníctvom kontaktu, interakcie s inými ľuďmi*“.

Každý človek, s ktorým sa dostane človek do kontaktu je zdrojom jeho sociálneho učenia. Preto účinnosť sociálneho vplyvu nie je automatický, ale pôsobí sociálnou závislosťou, t.j. osoby, ktoré sú ľahostajnejšie vo svojom správaní a konaní nás významne neovplyvňujú. Kvôli existencii sociálnej moci človek dokáže preberať od druhého isté vlastnosti. Jeho vzory najčastejšie bývajú osoby, ku ktorým pociťuje lásku, ale tiež ide o osoby, ktoré pôsobia svojou mocou, či spoločenským postavením. Preto autorka uvádza dve formy spomínanej sociálnej moci. Ide o neformálnu, ktorá je založená na láske a formálnu, ktorá závisí od autority (J. Oravcová, 2004, s. 58 – 59).

Sociálne učenie prebieha v dlhšom časovom intervale, ktorý sa dá presne vymedziť. Uskutočňuje sa v užšom aj širšom spoločenskom prostredí, kde si jedinec formuje správanie.

Existujú rôzne mechanizmy socializácie. To znamená, že každý človek si osvojuje obsah procesu socializácie rôznymi spôsobmi. L. Gáborová (1997, s. 56 – 59) charakterizuje mechanizmy sociálneho učenia nasledovne:

1. sociálne spevňovanie – človek sa naučí reagovať na odmenu alebo na trest. Človek sa učí reagovať správne na konkrétne situácie, ale tiež predchádzať istým reakciám. Pri tomto type sociálneho učenia sú dôležité odmeny, ktoré odrážajú súhlas jedincov, či celej skupiny.
2. sociálna nápodoba – ide o spontánne učenie, pri ktorom je správanie pozorovanej osoby imitované dieťaťom. Napodobňuje však iba to, čo dokáže, čo má nejaký význam a zmysel. Najčastejšie bývajú imitované osoby, ktoré sú staršie, dosahujú vyšší spoločenský status, vyznačujú sa svojou vyššou inteligenciou, alebo sú úspešní. Zvláštnym druhom napodobňovania je imitovanie správania, ktoré sám človek odcudzuje na druhých.

3. identifikácia – svojím obsahom sa približuje k nápodobe. Rozdiel spočíva v tom, že dieťa v nápodobe len imituje isté konanie a správanie, no v identifikácii si žiak osvojuje formy a charakteristiky osoby, ku ktorej má istý citový vzťah.

4. sugescia, citová nákaza

Sociálne učenie patrí do oblasti najvyššieho druhu ľudského učenia. Jednotlivec sa stáva súčasťou spoločnosti na základe sociálneho učenia. Ide o veľmi zložitý proces, ktorý má významný a nezastupiteľný dopad na človeka (M. Bratská, 2000, s. 13 – 14).

Druhy sociálneho učenia podľa Š. Kocha (In M. Bratská, 2000, s. 14):

- spontánne učenie v skupine;
- organizované učenie;
- aktívne učenie s jasne stanoveným cieľom;
- riadené učenie;
- problémové učenie;
- programové formatívne učenie.

L. Urban (2006, s. 220 – 221) podáva vo svojej publikácii nasledovné dva druhy socializácie, ktoré sú určené z hľadiska smerovania toku informácií na:

1. anticipatívnu socializáciu – ide o prípravnú alebo očakávajúcu socializáciu, t.j. že človek nasáva mnohé informácie, ktoré by mohol v budúcnosti potrebovať. Je to učenie sa istým rolám, najčastejším príkladom je príprava na povolanie.
2. resocializáciu – patrí sem chcené i nechcené zbavovanie sa pôvodných vzorcov správania a hodnôt. Sú nahrádzané novými vzorcami, ktoré bývajú odlišné. Tento proces prebieha kvôli zásadným životným situáciám a premenám. Náročnými životnými situáciami sú odchod do dôchodku, smrť životného partnera, nástup na protidrogovú liečbu a pod.

Sociálne učenie sa zaraďuje k najdôležitejším spôsobom učenia sa človeka. Pokračuje v školskom prostredí v rámci osvojovania profesie, ale aj v členstve príslušných organizácií. Väčšina učenia prebieha spontánne, ale k zámernému aranžovaniu a modelovaniu sociálneho učenia prichádza v psychoterapii, resocializácii, vo zvyšovaní výkonu alebo komunikačných kompetencií. Tento proces sa nazýva aktívne sociálne učenie (L. Urban, 2006, s. 220).

Je jedným z foriem sociálneho učenia a patrí do skupiny, ktorú sme menovali v predchádzajúcej podkapitole. Aktívne sociálne učenie je charakterizované ako súhra najjednoduchšieho spontánneho učenia a učenia, v ktorom sú jasne vymedzené ciele

a spolupracujú na ich dosiahnutí všetci zúčastnení. Základom je spoločné riešenie problémov, tým dochádza k ovplyvňovaniu členov skupiny. Tým pôsobia na formovanie jednotlivca, predovšetkým na jeho postoje.

Š. Medzihorský (1988 In M. Bratská, 2000, s. 19 - 21) zostavil schematický prehľad ASU a rozdelil ich na:

1. aktívne sociálne učenie programové (ASUP) – je to výcvik, ktorý sa skladá z jedenástich konfliktných situácií. Najskôr sa riešia problémy a konflikty individuálne a nakoniec spoločne. Prebieha na základe metódy skupinová diskusia. Absolventi ASUP majú získať spôsobilosti v oblasti rýchleho riešenia modelových konfliktov, zvýšenia pohotovosti a originality.
2. autoregulačný senzitivizačný tréning (AST) – tréning slúži na systematické rozvíjanie sebapoznávania a sebaregulácie, ktorá prebieha buď individuálne alebo skupinovo.
3. aktivizujúce problémové didaktické metódy (APDM) – medzi tieto metódy spadajú aktivizujúce výučbové metódy. Výsledkom je nadobúdanie špecifických spôsobilostí a aktivizácia.
4. aktívne sociálne učenie (ASU) – organizuje sa prostredníctvom najmenej poldňového a najviac dvojdňového seminára, pri ktorom sa využíva hlavne metóda skupinovej diskusie. Hlavným cieľom je zvýšenie sociálnej kompetencie, ktorá sa upevňuje spätnou väzbou počas diskusie.
5. nácvik spolu s videozáznamom – obsahom nácviku je imitovanie, napodobňovanie, mikrovučovania, pretože hlavnou úlohou je nadobudnutie konkrétnych zručností.
6. sociálno-psychologický tréning – zaraďuje sa sem využitie rôznych čiastkových, či štruktúrovaných metód, ktoré sa orientujú na profesiu.
7. výcvik tvorivosti – súčasťou sú metódy ASU, ktoré sú spojené s metódami tvorivého myslenia a riešenia problémových situácií. Tým sa vytvárajú kooperácie a tvorivé tímy.
8. poradenský výcvik – poskytovanie poradenstva a skupinového ovplyvňovania je cieľom poradenského výcviku, čo má prispieť k zmene postojov u konkrétnej skupine.
9. sociálno-psychologický výcvik (SPV) – využitie štrukturovaných a neštrukturovaných inscenácií, tréningu asertivity i relaxačných metód, čím sa má dospieť k vývoju sociálnych dimenzií.

10. tréning výkonovej motivácie (TVM) – pôsobenie v oblasti rozvoja manuálnych a štrukturovaných činností, ktoré slúžia na posilňovanie výkonov u detí, študentov, športovcov atď.

Pedagógovia nie sú kompetentní vykonávať aktívne sociálne učenie na vyučovaní. Dôvodom nekompetentnosti sú aj nedostatočné podmienky na aplikáciu metód sociálneho učenia v škole. Väčšinou činnosti spojené s ASU môžu byť sprostredkované prostredníctvom spolupráce pedagóga s ďalším odborníkom.

2.2.3 Vzťahy žiakov v školskom prostredí

Vzťahy sú vytvárané ľuďmi a nachádzajú sa všade okolo nás. Vzťahy sú zložené z prejavov spolupráce ľudí, špecializácie a spoločného nažívania (L. Urban, 2006, s. 221 - 222).

Tokárová A. (2003 In J. Potášová, 2011, s. 277) definuje sociálne vzťahy ako: „*Sociálny styk je psychologickým procesom, pri ktorom sa bezprostredne uplatňuje aspoň jednostranný vplyv medzi najmenej dvoma osobami*“.

Zvláštna charakteristika vzťahov spočíva v tom, že je nadindividuálny a človek v ňom vystupuje ako subjekt, či člen istého spoločenského útvaru. Má relevantné kvality a tým môže vytvárať konkrétne sociálne vzťahy.

Ľudia hodnotia vzťahy na základe úrovne spokojnosti a úrovne závislosti. V prvom prípade človek očakáva od vzťahu, že ho bude naplňovať a uspokojovať jeho potreby. Úroveň závislosti vyjadruje úroveň závislosti pozitívnych výsledkov a uspokojovanie potrieb od partnera (B. Kosová, 2000, s. 87).

Vzťah má rôzne podoby, najčastejšie L. Urban uvádza (2006, s. 222 – 223):

- vzťah jedinec – jedinec – je neodmysliteľne dôležitý pre ďalší vývoj osobnosti dieťaťa. Je charakteristický istou zvláštnosťou v oblasti emocionalizácie.
- vzťah jedinec – spoločenská skupina – človek je členom konkrétnych skupín, v ktorých zastáva charakteristické role. Dôležité je akú hodnotu prisudzuje jedinec svojmu členstvu.
- vzťah spoločenská skupina – jedinec – každý z nás zastáva v spoločnosti konkrétne miesto, s ktorým je spojená aj sociálna rola.

- vzťah spoločenská skupina – spoločenská skupina – vytvára sa kolektívne vedomie, ktoré sprevádza pocit súdržnosti a identifikácie.

L. Urban (2006, s. 223) uvádza najčastejšie predpoklady na vznik spoločenských vzťahov, ktorými sú v prvom rade fyzický a psychický kontakt, ako aj zúčastnenie sa minimálne dvoch a viacerých osôb. Komunikácia a realizácia ako spoločenských hodnôt, tak aj noriem, pričom človek zastáva isté sociálne role, čo vytvára určité väzby medzi zúčastnenými.

Ľudia sa v spoločnosti realizujú prostredníctvom stretávania, stykov a vzájomného pôsobenia. Tak sa aj deti realizujú v školskom prostredí, kde sa dostávajú do kontaktu s rovesníkmi, vzájomne kooperujú a spolupracujú. Vytvárajú sa vzťahy, ktorým predchádza sociálny styk, vďaka ktorému sa žiaci stmelujú a rozvíjajú.

Forma vyjadrujúca obsah spoločenských väzieb a súvislostí sa nazýva sociálny styk. Súčasťou sociálnych vzťahov sú aj vzťahy interpersonálne, ktoré sa tiež označujú ako psychologické, či medziľudské. Všetky druhy vzťahov sú realizované prostredníctvom sociálneho styku. Každý vzťah sa skladá z troch stránok:

1. interakčnej
2. komunikačnej
3. percepčnej

Všetky tri zložky v sebe zahŕňajú súdržnosť komunikačného, interakčného a percepčného procesu (L. Gáborová, 1997, s. 99).

2.2.3.1 Sociálna interakcia

Pojem interakcia charakterizuje skutočnosť vzájomného pôsobenia minimálne dvoch činiteľov. Sociálna interakcia v sebe zahŕňa isté spôsoby, na základe ktorých ľudia na seba vzájomne reagujú. Pri spoločnej práci a aktivitách sa vytvárajú medziľudské vzťahy. Činnosti ľudí sú navzájom prepojené, nadväzujú na seba, a preto aj vzťahy sú štruktúrované.

J. Oravcová (2006 In E. Petlák – L. Fenyvesiová, 2009, s. 25) vymedzila sociálnu interakciu ako: „*nepretržitý proces výmeny rozličných informácií, prebiehajúcich medzi dvomi, či viacerými ľuďmi, ktorí sa stretnú v určitej sociálnej situácii*“.

Človek sa svojím narodením stáva sociálnou bytosťou, ktorá je v neustálom kontakte so svojím okolím a tiež ľuďmi, ktoré sociálne prostredie tvoria. Tým sa vytvára sociálna interakcia.

Druhy interakcií, ktoré uvádzajú E. Petlák a L. Fenyvesiová (2009, s. 26), sú rozdelené do troch skupín, ktorými sú:

1. dyadická – je to interakcia, ktorá nastáva medzi dvomi osobami;
2. medzi jednotlivcom a malou sociálnou skupinou
3. medzi dvomi malými sociálnymi skupinami

Podľa J. Verbovskej (2006, s. 12) sa v sociálnych skupinách tvoria formy sociálnej interakcie. Sú to spôsoby spolupráce, ktoré sa využívajú pri plnení úloh. Autorka k nim zaradila:

- koakciu – žiaci v skupine, resp. v triede pracujú na úlohe. V ich aktivite abstinuje vzájomná spolupráca, rivalizácia aj súťaženie. Pritom práca jedného žiaka nijako nepôsobí na prácu ostatných zúčastnených.
- kooperáciu – táto forma interakcie je založená na vzájomnej spolupráci detí, pričom sú závislí na výkone a práci druhých. Vyskytuje sa tu spoločná závislosť jedného člena skupiny na druhom.
- rivalizáciu – je charakteristické ako isté súperenie, kedy chcú zlepšiť a obohatiť svoje výsledky, pritom sa snažia o oslabenie úsilia ostatných.
- súťaženie – môže byť vo forme motivácie činnosti alebo organizácie práce. Ak chce žiak zvýšiť svoje výsledky nad úroveň ostatných, tak ide o súťaženie formou motivácie činnosti. V druhej forme súťaženia je snaha všetkých členov zameraná na zmaximalizovanie ich spoločného výkonu a dosiahnutie najlepších výsledkov.

Dôležitou súčasťou pedagogickej činnosti je, aby učiteľ poznal druhy a charakter sociálnych interakcií, ktoré prebiehajú v skupine. Najčastejšie sa udávajú nasledujúce druhy sociálnej interakcie:

1. koexistencia – žiaci o svojom aktuálnom bytí v spoločnom priestore vedia, pričom sa navzájom tolerujú. Pracujú bez vzájomnej spolupráce, teda neexistuje žiadna závislosť medzi zúčastnenými deťmi. Aj keď pracujú samostatne, každý berie ohľad na ostatných.

2. koordinácia – deti jedajú opäť samostatne, využívajú vlastné nápady a postupy, pritom však koordinujú a spoločne svoju prácu zosúladujú.
3. kooperácia – žiaci pracujú spoločne, vzájomne sa podporujú, pretože spoločnými silami chcú dosiahnuť cieľ.
4. prosociálna interakcia – dieťa chce za každú cenu pomôcť druhému, či už spolužiakovi alebo kamarátovi, pretože si myslí, že jeho konanie a činy sú správne a prospešné. Žiak s prosociálnym správaním neočakáva za svoju pomoc žiadnu odmenu ani pochvalu.
5. súperenie – každý žiak sa snaží dosiahnuť ten najlepší výsledok a tým aj prebehol svojich súperov.

Sociálna interakcia má nezastupiteľné a trvalé miesto v edukačnom procese. Charakteristika jednotlivých foriem sociálnej interakcie je dôležitá pre lepšie pochopenie významu výchovy a vzdelávania, ktoré sa radia k spoločenským procesom.

2.2.3.2 Sociálna percepcia

Sociálna percepcia je chápaná ako sociálne vnímanie. Je to nepretržitý proces, ktorý prebieha neustále, každodenne. Sociálna percepcia je špeciálny druh vnímania, kde percipovaným objektom je človek, ktorý má schopnosť byť tiež v interakcii percipujúcou osobou. Tak aj žiak dokáže zastávať postoj toho, kto vníma, ako aj byť vnímaným rovesníkmi, učiteľmi, rodičmi a všetkými, ktorí sa zúčastňujú na kooperácii.

„Sociálna percepcia označuje proces vnímania a hodnotenia okolia“ (L. Urban, 2006, s. 225). Sociálne poznávanie sa skladá z vnímania a hodnotenia druhých ľudí. Poznávanie, v ktorom sa človek dozvedá mnohé informácie tak ako o jednom človeku tak aj o skupinách. Ide o subjekty, s ktorými sa dostáva jednotlivec do kontaktu kedykoľvek. Často sa tento pojem nazýva aj sociálna kognícia. Sociálna kognícia znamená nielen vnímanie druhej osoby, ale aj isté psychické procesy, ktorými vplývame na druhého človeka, ale aj on na nás (J. Oravcová, 2004, s. 83).

Sociálna percepcia je podľa J. Oravcovej (2004, s. 83) *„procesom, v ktorom každý z jeho účastníkov vytvára obraz toho druhého“*. Súčasťou tohto obrazu o osobe sú nielen viditeľné, či fyzické charakteristiky človeka, ale aj predstava o človeku, aké má vlastnosti. Predstava môže obsahovať aj obraz o tom aký sociálny vzťah s dotyčnou osobou môžeme nadobudnúť.

Náročnejším krokom je vstúpiť do deja, ktorý môžeme ovplyvniť. Zložitejšie je pri vstupe do príbehu vyjadriť verbálne aj neverbálne čo si myslíme, čo cítime. Komplikované je pôsobiť na druhého tak, aby správne pochopil komunikáciu (L. Urban, 2006, s. 225).

Najčastejšími chybami, ktorých sa pri sociálnej percepcii ľudia dopúšťajú sú haló efekt, súkromné teórie osobnosti, stereotypy, projekcia, prenos, efekt želaní, chyby hodnotenia.

Spätná väzba je prostriedkom, ktorým možno reagovať na komunikáciu, teda na prenos informácií, tak ako v školskom aj mimoškolskom prostredí. Spätnou väzbou možno dosiahnuť aj reakcie na vzhľad, správanie, činnosti, potreby žiakov v edukačnom procese.

Najčastejšie sa sociálne vnímanie orientuje na vonkajšie znaky, na rozdiel od vnútorných charakteristík. Pri percepcii využívame intuíciu, empatiu a hodnotenie správania. Medzi vonkajšie znaky možno zaradiť oblečenie a celkovú vonkajšiu úpravu. Môžu napovedať o príslušnosti človeka buď k nejakej profesionálnej skupine, spoločenskej vrstve, sociálnej skupine. Vypovedá o vlastnostiach, charakteristikách alebo aktuálnom stave človeka. Gestikuláciou ako aj mimikou tváre sa dozvedáme o aktuálnom duševnom prežívaní vnímaného. Chôdza, držanie tela a pohyby tela sú dôležitými faktormi, z ktorých usudzujeme okrem iného aj silu a fyzickú zdatnosť. Z vonkajších prejavov správania možno usúdiť komplexné vlastnosti osobnosti (J. Oravcová, 2004, s. 84 – 85).

Medzi najčastejšie chyby sociálnej percepcie sa považujú:

- haló efekt – vnímanie je skreslené priaznivým a nepriaznivým dojmom z druhej osoby pri prvom kontakte. Haló efekt je vplyv poradia informácií, ktoré si o druhom vytvárame a tiež získavame priamymi a nepriamymi cestami.
- súkromné teórie osobnosti – je spojenie alebo súvislosť medzi charakteristikami a fyzickými znakmi, dejú sa nevedome.
- stereotypy – je chápané ako iracionálne posudzovanie druhého, ktoré sa najčastejšie opiera o vonkajšie charakteristiky.
- projekcia – nevedomelý proces, kedy pripisujeme žiakovi najčastejšie nepríjemné vlastnosti, ktorými sa často vyznačujeme my sami.
- prenos – nevedomene pripisujeme charakteristiky osobe, ktorá sa nám podobá na konkrétneho človeka z minulosti.
- efekt želaní a prianií – na základe vlastných prianí si vytvárame vlastný obraz o dieťati, ktoré si želáme vidieť na základe vlastných cieľov.

- chyby hodnotenia – zaraďuje sa sem chyba prísnosti, miernosti, centrálnej tendencie (J. Oravcová, 2004, s. 87 – 89).

Dlhší kontakt s ľuďmi nám zabezpečuje získavanie a objavovanie informácií o ich správaní, kvôli ktorým si vytvárame vlastný obraz o príčinách a dôvodoch ich správania. Preto aj pedagóg by nemal dbať na prvý pohľad a nemal by mu podliehať. Dôležité pre celý priebeh edukácie sú vnútorné vlastnosti a charakteristiky žiakov.

2.2.3.3 Sociálna a interpersonálna komunikácia

Komunikáciu možno považovať za najdôležitejší prostriedok, ktorý využíva pedagóg vo výchovno-vzdelávacom procese na rozvoj celkovej osobnosti žiakov (M. Zelina, 1996, s. 144).

Komunikovanie podľa Z. Hlaváčovej (2007, s. 17) znamená „ *proces dorozumievania medzi ľuďmi pomocou výmeny názorov, správ, údajov, myšlienok a pocitov*“. Komunikácia je zásadnou súčasťou kolektívnych činností. Pri spoločenských aktivitách zúčastnení pracujú na vzájomných cieľoch, pričom svoje sily zameriavajú na ich plnenie. Pri vedení ľudí, ich výchove a práci je špecifická komunikácia.

Sociálna komunikácia prevažne prebieha na základe jazykového, teda verbálneho prejavu. Ďalšou formou komunikácie je neverbálna t.j., že jej súčasťou nie sú hovorené slová. Nazýva sa tiež mimoslovná, ktorá využíva gestá, mimiku, obrazovú a symbolickú komunikáciu. Artikulovaná reč je špecificky ľudská komunikácia (L. Urban, 2006, s. 225).

Ľudia komunikujú z nasledovných dôvodov. Pri komunikácii prichádza k rôznym konfliktom, či nedorozumeniam. Napriek tomu, dieťa či dospelý akýmkoľvek druhom komunikácie získavajú potešenie, radosť, dokonca aj eufóriu. Autorka sa domnieva, že komunikovanie je najsilnejším či už obranným alebo útočným prostriedkom. Ak žiak dokáže svoje vyslovené názory a postoje obhájiť a zastáť, vtedy sa dá hovoriť o obrannej schopnosti komunikácie. V každodennom živote sa stretávame s rôznymi ľuďmi a nikdy nevieme, ako na nás budú reagovať a pôsobiť. Tak aj deti sa stretávajú a konfrontujú v škole (na vyučovaní, cez prestávky, v školskom klube detí) svoje myšlienky. Pretože človek je tvor spoločenský nedokáže s druhými nekomunikovať. Existuje neverbálna komunikácia, ktorou sa navzájom dorozumievame. Komunikácia je dôležitou súčasťou edukácie, tak pre pedagóga ako aj pre žiaka. Vďaka verbálnym a neverbálnym prejavom sa pri vzájomnom pôsobení o sebe dozvedajú nenahraditeľné informácie. Hlavným dôvodom

komunikácie je vzájomné porozumenie si, aby neprichádzalo k problémom a nedorozumeniam. Počas komunikácie ovplyvňujeme ľudí. Podľa úrovne komunikačných schopností dieťa dokáže pôsobiť na svojich spolužiakov, rodičov, učiteľov. Ak sú dobre rozvinuté, tak žiak dokáže u druhého človeka nadobudnúť zmenu v oblasti jeho vlastného presvedčenia či postoja.

Prostriedky, štýly a symboly komunikácie sú rôzne, pretože závisia od spoločnosti, v ktorej sa momentálne nachádzame. Dôležitým faktorom v oblasti komunikovania je vzájomne si rozumieť. Výsledkom vyjadrovania sa ľudí rovnakými jazykovými prostriedkami je porozumenie. Či už dieťa, tak aj tínedžer a dospelý využívajú verbálnu a neverbálnu výmenu informácií. Súčasťou vzájomného komunikovania je aj prejavenie citov, myšlienok, správania, zvykov a obyčajov, ktorú sú charakteristické pre prostredie, z ktorého pochádzame. Ľudia sa v tomto dynamickom procese navzájom pozitívne alebo negatívne ovplyvňujú. Ak má žiak dobre komunikačnú schopnosť vyvinutú, vie si ňou zabezpečiť úctu, prestíž aj úspech. No ak ňou však nedisponuje, môže o uvedené dôvody prísť veľmi ľahko (T. Búgelová, 2001, s. 4).

Z. Hlaváčová (2007, s. 21 – 22) považuje za základe spôsoby komunikácie:

1. neverbálnu – častokrát nazývanú aj mimoslovnú, ktorá je vyjadrená cez gestá, mimiku – nevokálna, alebo plačom – vokálna;
2. verbálnu – sa označuje ako slová, pretože komunikácia prebieha na základe hovoreného slova. Verbálne komunikovanie môže prebiehať priamo – ide o bezprostrednú blízkosť zúčastnených, alebo nepriamo – ide o sprostredkované informácie;
3. komunikácia činom – osoby navzájom komunikujú a podávajú si informácie o tom, čo robia, čo chcú robiť a pod.

K formám komunikácie sa zaraďuje:

- spôsob prejavu – patrí sem pokojnosť, vyrovnanosť, istota, nesmelosť, prívetivosť, sebaistota, sarkazmus a pod., ktoré súvisia s neverbálnym prejavom človeka;
- intenzita a zafarbenie hlasu – hlasitosť a inotácia vyjadrujú pocity človeka. Ak je príliš vysoká, či nízka, neprimeraná intenzita hlasu, jedinec je neistý;
- paralingvistické prejavy – sú zvukovými prejavmi, ako je tón, výška hlasu, tempo reči, prestávka v rozhovore, ktoré nie sú súčasťou hovorenej reči.
- tempo a rýchlosť reči – ak je rýchle tempo reči vyjadruje vzrušenie či napätie, ktoré je charakteristické hlavne v detskom veku (T. Búgelová, 2001, s. 7 – 8).

J. Oravcová (2006, s. 121) uvádza štyri roviny neverbálnej komunikácie:

- informačná – komunikátor odosiela informáciu a predpokladá, že ju komunikant takto aj pochopí a prijme, t.j. v tejto rovine nie sú vyjadrené žiadne neverbálne aspekty;
- osobná – človek odosiela správy neverbálne o sebe, o vzťahu k obsahu. Ak komunikátor podáva informácie v istom poradí komunikantovi, dokáže jej porozumieť. No ak komunikátor vysielala správu s istými vlastnými interpretáciami môže prísť k nedorozumeniu.
- vzťahová – charakteristická je odosielením a prijatím informácií, ktoré vypovedajú o povahe spoločného vzťahu komunikanta a komunikátora, prevažne ide o správy hodnotiace spomínaný sociálny vzťah;
- apelačná – vysielanie informácie, ktorá je spojená s istou výzvou, ktorá je vyjadrená neverbálne.

Interpersonálna komunikácia je veľmi dôležitým nástrojom hlavne v profesiách, kde je potrebná každodenný sociálny styk. Ide o zložitý proces, ktorý sa skladá z významných prvkov. K hlavným zručnostiam pedagóga v oblasti interpersonálnej komunikácie sa zaraďuje hlavne zručnosť odovzdávať informáciu v takej podobe, aby príjemca, teda žiak počul a správne chápal to, čo učiteľ chce aby počul. Ide o zručnosti efektívneho počúvania, alebo asertívne zručnosti. Na základe tréningu si deti osvojujú dané schopnosti a tiež sa učia základným pravidlám interpersonálnej komunikácie (J. Oravcová, 2004, s. 105).

-

ZÁVER

Cieľ bakalárskej práce, ktorý sme si stanovili v úvode sa nám podarilo splniť. Podobne sme analyzovali osobnosť učiteľa, jeho kompetencie a spôsobilosti, ktoré sú nevyhnutné, aby podporil rozvoj kľúčových kompetencií svojich žiakov. Podrobne sme opísali spôsoby a možnosti ako môže pedagóg v školskom prostredí rozvíjať sociálne kompetencie detí.

V úvode bakalárskej práce sme rozobrali profesiu pedagóga, ktorý sa vyznačuje konkrétnymi charakteristikami. Definovali sme pedagóga ako profesionála, ktorý vykonáva pedagogickú činnosť. Uviedli sme najdôležitejšie zložky, ktorými by sa mal vyznačovať každý, kto vykonáva pedagogické poslanie. Pretože učiteľ je osobnosť psychicky odolná, ktorá dokáže riešiť pozitívne aj negatívne prípady alternatívnymi spôsobmi. Je to človek, ktorý sa celý život vzdeláva a dokáže svoje poznatky odovzdávať ďalej. Musí sa vyznačovať istou dávkou empatie, asertivity, prosociálnosti. Dôležitou súčasťou kompetencií pedagóga sú neodmysliteľne jeho „talent“ komunikovať a kooperovať. Profesionalita učiteľa vychádza tak ako z jeho nadobudnutého vzdelania, tak aj z jeho vzťahov, ktoré dokáže vytvárať a podporovať. Tieto sociálne vzťahy sa týkajú tak ako žiakov, tak aj kolegov a rodičov detí. V typológii pedagógov sme sa zmerali na delenie podľa psychologických a teoretických črt. Túto časť sme analyzovali z dôvodu rôznorodosti osobností edukátorov. Zaoberali sme sa kompetenciami učiteľa, pretože je dôležité uviesť konkrétne schopnosti a zručnosti, ktorými disponuje pedagóg. Význam spočíva v ich aplikácii na edukačný proces.

V záverečnej kapitole sme sa zamerali na konkrétne možnosti rozvoja sociálnych kompetencií žiakov. Rozvojom sme mali na mysli schopnosť dieťaťa prijímať príležitosti, ktoré podporujú jeho tvorivosť v oblasti kognitívnej, sociálnej, emocionálnej aj psychomotorickej. Formulovanie kľúčových kompetencií školáka bolo súčasťou druhej kapitoly bakalárskej práce. Následne sme vyjadrili pojem sociálnej percepcie, ktorá súvisí s rozvojom osobnosti dieťaťa v spoločnosti. Podrobnejšie sme sa zaoberali socializáciou, ktorá prebieha od narodenia človeka v rodinnom, školskom a mimoškolskom prostredí. V rámci socializačného procesu dieťa nadobúda vzťahy, ktoré predchádza interpersonálna komunikácia. Vďaka správne a profesionálne prístupu pedagóga sa komunikovanie považuje za najlepšiu metódu rozvoja sociálnych kompetencií.

Táto práca zhromažďuje poznatky potrebné pre tvorbu a rozvoj životne dôležitých zručností človeka, definuje činnosti, ktoré má profesionál v tejto oblasti plniť a tiež

vedomosti, ktoré má mať. V neposlednom rade poskytuje komplexný teoretický náhľad na danú problematiku.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Knihy / Monografie

BEŇO, M. a kol. 2001. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2001. 325 s. ISBN 80-7098-305-1.

BRATSKÁ, M. 2000. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2000. 137 s. ISBN 80-223-1469-2.

BÚGELOVÁ, T. 2001. *Riaditeľ, učiteľ, rodič – ako si spríjemniť komunikáciu*. Prešov : Metodické centrum, 2001, 67 s. ISBN 80-8045-232-6.

DOUŠKOVÁ, A. – ĽUPTÁKOVÁ, K. 2007. *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2007. 152 s. ISBN 978-80-8083-437-1.

DYTRTOVÁ, R. – KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učiteľ: Príprava na profesi*. Praha : Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2006. 151 s. ISBN 80-80580-899-2.

GÁBOROVÁ, E. 1997. *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Prešov : Prešovská univerzita, 1997. 148 s. ISBN 80-88885-15-9.

HLAVÁČOVÁ, Z. 2007. *Význam interpersonálnej komunikácie pri riadení školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2007. 51 s. ISBN 978-80-8045-448-7.

KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : MPC v Prešove, 2004. 83 s. ISBN 80-8045-352-7.

KASÍKOVÁ, H. 2009. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno : Aisis, 2009. 143 s. ISBN 978-80-904071-6-9.

KOHOUTEK, R. 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno : CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-8586-794-X.

KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2000. 121s. ISBN 80-968452-2-5.

KOUTEKOVÁ, M. 2006. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2006. 112 s. ISBN 80-8055-802-7.

KRON, F. W. 2000. *Grundwissen Didaktik*. München Basel : Reinhardt, 2000.

ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava : VEDA, 2004. 200 s. ISBN 80-224-0781-X.

PETLÁK, E. – FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava : IRIS, 2009. 135 s. ISBN 978-80-89256-31-0.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel : Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

SLAMĚNÍK, I. 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011. 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.

ŠVEC, V. a kol. 2002. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.

TUREK, I. 2003. *Klíčové kompetencie*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 40 s. ISBN 80-8052-174-3.

URBAN, L. 2006. *Sociologie*. Praha : Eurolex Bohemia, a. s., 2006. 373 s. ISBN 80-86861-45-7.

VALÍŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ H. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALÍŠOVÁ, A. 1999. *Asertivita v rodině a ve škole*. Praha : Karolinum, 1999. 180 s. ISBN 80-86022-41-2.

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. 230 s. ISBN 880-967013-4-7.

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

41/1996 Z. z. Zákon o odbornej pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov.

Elektronické dokumenty – monografie

DOLEŽAL, J. – MÁCHAL, P. – LACKO, B. a kol. 2009. *Projektový management podle IPMA* [online]. Praha : Grada Publishing, a. s., 2009. 512 s. [cit. 2012.02.22.]. Dostupné na internete:

<<http://books.google.sk/books?id=68kHtfJVbrsC&pg=PA11&dq=asertivita&hl=sk&sa=X&ei=A342T-#v=onepage&q=asertivita&f=false>>. ISBN 978-80-247-2848-3.

CHMELÁROVÁ, Z. – SAWICKI, S. – KOVÁČ, K. 2010. *Vybrané kapitoly z psychológie*. [online]. Trnava : MTF STU, 2010, 69 s. [cit. 2012.02.29.]. Dostupné na internete: <http://www.mtf.stuba.sk/docs//doc/Informacie_o/rozvoj_SF_EU/Modul2.pdf>.

KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. [online]. Praha : Grada, Publishing, a. s., 2006. 368 s. [cit. 2012.04.01.]. Dostupné na internete:

<http://books.google.sk/books?id=SP51w53WufwC&pg=PA313&dq=v%C3%A1gnerov%C3%A1+2005+v%C3%BDvojov%C3%A1+psychologie&hl=sk&sa=X&ei=P8yGT77fMI ON4gTV0dj-Bw&redir_esc=y#v=onepage&q=v%C3%A1gnerov%C3%A1%202005%20v%C3%BDvojov%C3%A1%20psychologie&f=false>. ISBN 80-247-1284-9.

MASARIKOVÁ, A. 2008. Kompetencie pedagóga voľného času. In *Pedagogika voľného času – teória a prax* [online]. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2008. 376 s. 170 – 176. [cit. 2011.11.20] Dostupné na internete: <<http://pdfweb.truni.sk/konferencie/pvctp/zbornikpvc.pdf>>. ISBN 978-80-8082-171-5.

MIKULÁŠTIK, M. 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. [online]. Praha : Grada Publishing, a. s., 2003. 361 s. [cit. 2012.03.20.]. Dostupné na internete: <http://books.google.sk/books?id=TG4f9buG1kcC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>.

ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. [online]. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2004. 314 s. [cit. 2012.03.07.] Dostupné na internete: <<http://www2.fhv.umb.sk/Publikacie/2005/Socialna%20psychologia.pdf>>. ISBN 80-88055-980-5.

VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. [online]. Praha : Grada Publishing, a. s., 2008. 408 s. [cit. 2012.02.18.] Dostupné na internete: <http://books.google.sk/books?id=czijlGDrBJsC&pg=PA87&dq=soci%C3%A1lna+psychol%C3%B3gia&hl=sk&sa=X&ei=gN6BT7_eMcmQ4gTsqbzFBw&redir_esc=y#v=onepage&q=soci%C3%A1lna%20psychol%C3%B3gia&f=false>. ISBN 978-80-247-1428-8.

VERBOVSKÁ, J. 2006. *Vybrané problémy aplikovanej sociálnej psychológie*. [online]. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 35 s. [cit. 2012.03.16.]. Dostupné na internete:< <http://www.mcpo.edu.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPSY200601.pdf>>.

Články v elektronických časopisoch a iné príspevky

KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ B. 2007. Európske trendy a slovenský prístup k torbe učiteľských kompetencií a spôsobilostí ako východisko k profesijným štandardom. In *Pedagogické rozhľady* [online]. 2007, roč. 16, č. 3, s. 1 – 6. [cit. 2012.01.14.]. Dostupné na internete: < <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr3-2007.pdf>>. ISSN 1335-0404.

KRAVÁROVÁ, M. 2010. Deti a mládež s poruchami správania – príčiny a prevencia. In *Mosty k rodine*. [online]. 2010, roč. 1, č. 2, s. 12 – 14. [cit. 2012.13.02.]. Dostupné na internete: <<http://www.mostykrodine.sk/mosty2.pdf>>. ISSN 1338-2713.

OROSOVÁ, O. – SARKOVÁ, M. – MADARASOVÁ GECKOVÁ, A. – KATRENIÁKOVÁ, Z. 2004. Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – de fincie a prístupy v ich skúmaní. In *Československá psychologie* [online]. 2004, roč. 48, č. 4 [cit. 2012.02.26.]. Dostupné na internete: < <http://csppsych.psu.cas.cz/result.php?from=389&to=389>>. ISSN 306-315.

PAVLOV, I. 2010. O profesijnom zákone slovenských učiteľov. In *Učiteľské noviny*. [online]. 2010, roč. 58, č. 4/5, s. 12-13.[cit. 2012.01.22.]. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Cernotova1/pdf_doc/5.pdf>. ISSN 0139-5769.

PROKOPOVÁ, A. 2008. Prosociálnosť v kontextu porpory zdravia ve škole. In *School and Health* [online]. 2008, roč. 21, č. 3, s. 111. [cit. 2012.02.24.]. Dostupné na internete: <http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/25/25/texty/cze/prokopova_cz.pdf>.

SLANINKA, M. 2009. Učiteľ ako autorita, autorita ako učiteľ. In *Paideia: Philosophical e-journal of Charles university* [online]. 2009, roč. 6, č. 3 – 4, s. 1 – 5. [cit. 2012.03.14.]. Dostupné na internete: < http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/download/slaninka_palous.pdf>. ISSN 1214-8725.

VALACHOVÁ, D. 2005. Profesionálne kompetencie učiteľa. In *Pedagogické rozhľady* [online]. 2005, roč. 18, č. 5, s. 4 – 8. [cit. 2012.01.03.]. Dostupné na internete: <<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr5-2005.pdf>>. ISSN 1335-0404.